

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLAHİYAT ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

YAPILANDIRMACILIK VE DİN EĞİTİMİ
İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
AÇISINDAN ETKİLİLİĞİ

Doktora Tezi

Mahmut ZENGİN

İstanbul, 2010

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLAHİYAT ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YAPILANDIRMACILIK VE DİN EĞİTİMİ
İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
AÇISINDAN ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi

Mahmut ZENGİN

Danışman: PROF. DR. H. MAHMUT ÇAMDİBİ

İstanbul, 2010

Marmara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Tez Onay Belgesi

İLAHİYAT Anabilim Dalı DİN EĞİTİMİ Bilim Dalı Doktora öğrencisi MAHMUT ZENGİN nin YAPILANDIRMACILIK VE DİN EĞİTİMİ İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN ETKİLİLİĞİ adlı tez çalışması ,Enstitümüz Yönetim Kurulunun 05.07.2010 tarih ve 2010-13/27 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi : 13.07.2010

- 1) Tez Danışmanı : PROF. DR. MAHMUT ÇAMDİBİ
2) Jüri Üyesi : PROF. DR. MEHMET FARUK BAYRAKTAR
3) Jüri Üyesi : PROF. DR. RECEP KAYMAKÇAN
4) Jüri Üyesi : PROF.DR.FAHRİ KAYADİBİ
5) Jüri Üyesi : DOÇ.DR.A.ULVİ MEHMEDOĞLU


.....
.....
.....
.....
.....

ÖNSÖZ

Günümüz dünyasında siyasi, dini, kültürel, sosyal, ekonomik vb. birçok alanda çok hızlı değişimler meydana gelmektedir. Hayatın birçok alanındaki bu değişim ve dönüşümlerin ülkelerin eğitim anlayışlarında da bazı değişim ve düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır. İnsana bakış, ona atfedilen değer, okuldaki pozisyonu ve algılanış biçimi, öğretmen rolleri, kullanılan metot ve teknikler gibi daha sayabileceğimiz birçok konuda artık geleneksel anlama biçimleri ve uygulamalarından uzaklaşmak gerektiği fikri ağırlık kazanmakta ve yeni bir bakış açısı önerilmektedir. Eğitimdeki paradigma değişimine baktığımızda nesnellikten öznelliğe doğru bir sürecin işlediğini söyleyebiliriz. Öğrenenlerin daha önceden hazırlanmış içeriği aynen alması ve davranışsal olarak göstermesi şeklinde tanımlanabilecek olan davranışçılıktan, bilişsel süreçlerin ihmal edildiğini, öğrenmenin sadece davranışsal sonuçlarla ilişkilendirilmesinin yetersiz kalacağını ve öğrenmenin daha karmaşık bir durum arz ettiği fikrini öne çıkaran bilişselcilğe, nihayet bilişsel yaklaşımın temel parametrelerini kullanarak yeni bir anlayış ortaya koyan yapılandırmacılığa doğru bir değişim çizgisi görülmektedir. Yapılandırmacılık, bu yaklaşımlar içinde öznelci bir bakış açısını çok daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Yapılandırmacılığın öğrenme öğretme sürecine nasıl yansıdığı konusunda şunları söylemek mümkündür. Artık öğretim değil öğrenme kavramı merkezi bir konuma oturtulmuştur. Öğrenen, pasif ve bilgiyi olduğu gibi alan bir konumdan bilgiyi kendisi için oluşturan ve bu süreçte aktif olan bir konuma geçerken, öğretmen ise süreçte rehber ve kolaylaştırıcı fonksiyonunu üstlenmiştir. Öğrenenlerin program sonunda ne öğrendiği değil, öğrenme sürecindeki performansı değerlendirme çalışmalarında öne çıkmıştır. Bütün bunlar, eğitimdeki bir paradigma değişimini ifade etmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programları da bu yaklaşım çerçevesinde yeniden hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Bu nedenle meselenin Din eğitimi ve öğretimi açısından araştırılması gereği ortaya çıkmıştır.

Bu çerçevede, araştırma beş bölüm olarak hazırlanmıştır. Birinci bölüm olan giriş bölümünde araştırmanın problemi, önemi ve amacı, yöntem ve kavramsal çerçevesi üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde öncelikle bilim anlayışındaki paradigma değişimine ve bu bilim anlayışının eğitimde ne tür bir dönüşümü gerçekleştirdiğine değinilmiş, bu kapsamda öğrenme kuramlarındaki gelişmelere yer verilmiştir. Ardından yapılandırmacı yaklaşım gerek kuramsal gerekse öğrenme öğretme sürecine yansıyan boyutları ile ele

alınmış ve bu kapsamda yapılandırmacılığın tarihsel ve felsefi arka planına, öğrenme ortamı, öğretim tasarımı, öğrenme modelleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, yöntem ve stratejiler, ölçme ve değerlendirme gibi boyutlarıyla incelenmiştir.

Üçüncü bölümde, yapılandırmacılığın temel varsayımları doğrultusunda din eğitimi ve öğretimi açısından sunduğu imkanlar ve sınırlılıklar ele alınmış, bu çerçevede öncelikle yapılandırmacılığın felsefi dayanakları din eğitimi açısından tartışılmış, dinsel çoğulculuk, din eğitimi ve öğretimi bağlamında çoğulculuk, okullarda dinlerin öğretiminde uygulanan modeller ile yapılandırmacılığın temel prensipleri doğrultusunda din eğitim ve öğretimi için bazı uygulama ve önerilere yer verilmiştir.

Dördüncü bölüm, yeni DKAB Öğretim Programının değerlendirilmesine ayrılmıştır. Yeni DKAB Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yeniden hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu nedenle yeni program, programın öğeleri açısından değerlendirilmiştir. Beşinci bölümde ise yeni DKAB Öğretim Programının etkililiği konusunda öğretmenlerin görüşleri nitel bir araştırma ile tespit edilmeye çalışılmış, bu kapsamda programın temel yaklaşımı, hizmet içi eğitim, amaç ve kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi boyutları hakkında elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Araştırma, sonuç bölümü ile bitirilmiş ve nitel görüşme formu ek olarak tezin son kısmına eklenmiştir.

Tezin hazırlanması sürecinde beni sürekli motive eden ve katkılarını esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Mahmut Çamdibi'ne, çalışmanın başlangıcından son haline kadar her aşamada bilgi ve fikirleriyle bana ışık tutan, yol gösteren çok değerli hocam Prof. Dr. Recep Kaymakcan'a, tez izleme sürecinde yer alarak katkılar sunan Prof. Dr. M. Faruk Bayraktar hocama, tezimin birçok boyutunda bana yardımcı olan değerli dostlarım ve çalışma arkadaşlarım Hulusi Yiğit'e, Mustafa Yılmaz'a, İbrahim Aşlamacı'ya ve Muhammet Yılmaz'a, her zaman yanımda olan ve bana güç veren sevgili eşim Hatice Zengin'e ve burada ismini saymadığım diğer hocalarıma, arkadaşlarıma ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İstanbul, 2010

Mahmut ZENGİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı	2
1.3. Araştırmanın Yöntemi	3
1.4. Kavramsal Çerçeve	3
1.4.1. Din Eğitimi	3
1.4.2. Din Öğretimi	4
1.4.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi	4
1.4.4. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı.....	5
1.4.5. Yapılandırmacı Yaklaşım	5
2. BİLİM ANLAYIŞINDAKİ DEĞİŞİM, ÖĞRENME KURAMLARINDAKİ GELİŞMELER VE YAPILANDIRMACILIK	7
2.1. Bilim Anlayışındaki Paradigma Değişimi	7
2.2. Öğrenme Kuramlarındaki Gelişmeler.....	14
2.2.1. Nesnel Öğrenme Kuramları.....	15
2.2.1.1. Davranışçı Kuramlar	15
2.2.1.2. Bilişsel Kuramlar	19
2.2.2. Öznel Öğrenme Kuramları	24
2.3. Öğrenme Kuramı Olarak Yapılandırmacılık	25

2.3.1. Tarihsel ve Felsefi Arka Plan	28
2.3.2. Kavramsal Çerçeve ve Türkçe Terminoloji Problemi	34
2.3.3. Yapılandırmacılığın Çeşitleri	36
2.3.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	37
2.3.3.2. Radikal Yapılandırmacılık	41
2.3.3.3. Sosyal Yapılandırmacılık	45
2.3.4. Yapılandırmacı Anlayışların Ortak ve Farklı Noktaları	51
2.3.5. Yapılandırmacılık ve Davranışçılık Arasındaki Farklılıklar	56
2.3.6. Yapılandırmacılığın Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları	59
2.3.6.1. Yapılandırmacı Öğrenme ve Temel İlkeleri	59
2.3.6.2. Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretim Tasarımı	65
2.3.6.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları	72
2.3.6.4. Yapılandırmacılık ve Öğretmenin Rolü	78
2.3.6.5. Yapılandırmacılık ve Öğrenci Rolü	80
2.3.6.6. Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri	84
2.3.6.6.1. Öğrenme Döngüsü Yaklaşımı	84
2.3.6.6.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın 4 Aşamalı Modeli	86
2.3.6.6.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli	88
2.3.6.6.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Modeli	91
2.3.6.7. Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretmede Yöntem ve Stratejiler	94
2.3.6.7.1. Buluş Yoluyla Öğrenme	95
2.3.6.7.2. Aktif Öğrenme	96
2.3.6.7.3. İşbirlikli Öğrenme	98
2.3.6.7.4. Bağlamli Öğrenme	100
2.3.6.7.5. Örnek Olay Yöntemi	102
2.3.6.7.6. Probleme Dayalı Öğrenme	105
2.3.6.7.7. Projeye Dayalı Öğrenme	109
2.3.6.7.8. Durumlu Öğrenme	116
2.3.6.7.9. Bilişsel Çıraklık	123
2.3.6.8. Yapılandırmacılıkta Ölçme ve Değerlendirme	125

3. DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIK	134
3.1. Yapılandırmacılığın Dayandığı Felsefi Temeller	135
3.2. Yapılandırmacılığın Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi	140
3.3. Dini Çoğulculuk.....	147
3.3.1. Dışlayıcılık (Exclusivism)	149
3.3.2. Kapsayıcılık (Inclusivism).....	150
3.3.3. Çoğulculuk (Pluralism).....	151
3.4. Din Eğitimi ve Öğretimi Açısından Çoğulculuk	155
3.5. Din Eğitimi ve Öğretimi Bağlamında Okullarda Dinlerin Öğretimi	160
3.5.1. Dini Öğrenme (Learning Religion)	161
3.5.2. Din Hakkında Öğrenme (Learning About Religion)	162
3.5.3. Dinden Öğrenme (Learning From Religion)	162
3.6. Din Eğitimi ve Öğretimi için Yapılandırmacı Bazı Uygulama ve Öneriler ...	163
4. YENİ İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ	175
4.1. Amaç	177
4.2. Yeni İlköğretim DKAB Programının Dış Ölçütler Boyutundan Değerlendirilmesi	177
4.2.1. Temele Alınan Yaklaşım	177
4.2.2. İçerik: Öğrenme Alanları/Üniteler/Konular	182
4.2.2.1. İnanç Öğrenme Alanı	183
4.2.2.2. İbadet Öğrenme Alanı	187
4.2.2.3. Hz. Muhammed Öğrenme Alanı	189
4.2.2.4. Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı	192
4.2.2.5. Ahlak Öğrenme Alanı	194
4.2.2.6. Din ve Kültür Öğrenme Alanı	196
4.2.3. Öğrenme Çıktıları: Genel Amaçlar, Temel Beceriler, Davranışlar/Kazanımlar, Kavramlar, Değerler	201
4.2.3.1. Genel Amaçlar	201
4.2.3.2. Temel Beceriler	203
4.2.3.3. Davranışlar/Kazanımlar	205
4.2.3.4. Kavramlar	206
4.2.3.5. Değerler	207

4.2.4. Öğrenme Öğretme Süreçleri.....	208
4.2.5. Ölçme ve Değerlendirme.....	212
4.3. Yeni İlköğretim DKAB programının İç Ölçütler Boyutundan Değerlendirilmesi.....	214
4.3.1. 4. Sınıf Kazanımları.....	215
4.3.2. 5. Sınıf Kazanımları.....	219
4.3.3. 6. Sınıf Kazanımları.....	225
4.3.4. 7. Sınıf Kazanımları.....	230
4.3.5. 8. Sınıf Kazanımları.....	235
4.4. Sonuç ve Öneriler.....	240
5. YENİ İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN ETKİLİLİĞİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA.....	245
5.1. Araştırmanın Amacı.....	248
5.2. Yöntem.....	248
5.2.1. Araştırma Modeli.....	248
5.2.2. Evren ve Örneklem.....	249
5.2.3. Veri Toplama Aracı.....	249
5.2.4. Verilerin Analizi.....	250
5.3. Bulgular.....	251
5.3.1. Genel olarak İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Hizmet-İçi Eğitime İlişkin Bulgular.....	251
5.3.2. Programın Temele Aldığı Yaklaşımla İlgili Bulgular.....	262
5.3.3. Programın Amaç ve Kazanımları ile İlgili Bulgular.....	273
5.3.4. Programın İçeriği ile İlgili Bulgular.....	292
5.3.5. Programın Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Bulgular.....	315
5.3.6. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuyla İle İlgili Bulgular.....	327
5.3.7. Sonuç ve Yorum.....	334
SONUÇ.....	346
EKLER.....	360
KAYNAKÇA.....	365

TABLULAR LİSTESİ

(Teorik Bölüm)

	Sayfa No
Tablo 1: Pozitivist ve Postmodern Bilim Anlayışlarının Temel Nitelikleri	12
Tablo 2: Pozitivist ve Postmodern Bilim Anlayışlarına İlişkin Temel Dönüşümler	13
Tablo 3: Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4: Bilgiye Olan Bakışın Öğretime Bakışı Etkilemesi.....	66
Tablo 5: Öğretim Tasarımının Beş Alanı Kapsamında Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Geliştirmek İçin Bir Çerçeve.....	70
Tablo 6: Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Özellikleri	75
Tablo 7: Geleneksel ve Yapılandırmacı Modele Dayalı Öğrenmenin Karşılaştırılması	76
Tablo 8: Problem Geliştirme İçin Kontrol Listesi	108
Tablo 9: Durumlu Öğrenme Ortamı	119
Tablo 10: Sıradan İnsanlar, Öğrenciler ve Uygulayıcıların Öğrenme Etkinlikleri.....	119
Tablo 11: Geleneksel ve Otantik Değerlendirme Metotlarının Karşılaştırılması	130
Tablo 12: Eski ve Yeni Programdaki Ünitelerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı	200
Tablo 13: Yeni İlköğretim DKAB Programdaki Kazanımların Ünitelere Göre Dağılımı.	214

(Nitel Araştırma Bölümü)

Tablo 1: Öğretmenlerin Özellikleri.....	249
Tablo 2: Öğretmenlerin Program Değişikliği İle İlgili Kaygı Durumları.....	256
Tablo 3: Hizmet İçi eğitimin Yeterliğine Dair Öğretmenlerin Görüşleri.....	258
Tablo 4: Hizmet İçi Eğitimin Yeni Programa Göre DKAB Öğretimine Dair Bir Görüş Oluşturup Oluşturmadığına Dair Görüşler.....	260
Tablo 5: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Dışında Başka Bir Eğitim veya Çalışmaya Katılım Durumları.....	261
Tablo 6: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Dışında Faydalandıkları Kaynaklar ve Yaptıkları Çalışmalar.....	262
Tablo 7: Öğretmenlerin Yeni DKAB Öğretim Programını İnceleme Durumları.....	263
Tablo 8: Yeni Programın Getirmiş Olduğu Farklılıklara ve Yeniliklere Dair Öğretmenlerin Görüşleri.....	264
Tablo 9: Yeni DKAB Programının Temele Aldığı Yaklaşımına Dair Öğretmenlerin Görüşleri.....	266
Tablo 10: Yeni DKAB Programının Temele Aldığı Yaklaşımların Uygulanabilirliğine Dair Görüşler.....	269
Tablo 11: Yeni DKAB Programının Amaçlarının Böyle Bir Ders İçin Yeterliğine Dair Görüşler.....	275
Tablo 12: Yeni DKAB Programının Amaçlarının Mevcut Koşullarda Gerçekleştirilebilirliğine Dair Öğretmenlerin Görüşleri.....	277
Tablo 13: Yeni DKAB Programının Kazanımlarının Açık ve Anlaşılır Olma Durumlarına Dair Öğretmenlerin Görüşleri.....	281
Tablo 14: Kazanımlarının Öğrenci Gelişim Özelliklerine Uygunluğu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	282
Tablo 15: Kazanımlarının Sayısı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	285
Tablo 16: Kazanımlar ile Ünite konu Açılımları Arasındaki Tutarlılığa Dair Öğretmenlerin Görüşleri.....	287

Tablo 17: Kazanımların Mevcut Koşullarda Gerçekleştirilebilirliğine Dair Öğretmenlerin Görüşleri	288
Tablo 18: DKAB Programının İçeriğinin Amaçlarla Tutarlılığı Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri.....	292
Tablo 19: Programdaki Öğrenme Alanları, Ünite ve Konuların Dağılımı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	294
Tablo 20: Ünite ve Konuların Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	296
Tablo 21: İçeriğin Boyutu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	303
Tablo 22: DKAB Programının Nasıl Bir Din (İslam) Öğretimini Esas Aldığına Dair Öğretmenlerin Görüşleri.....	309
Tablo 23: DKAB Programının Temel Yaklaşım ve İçeriğinin Ders Kitaplarına Yeterli Düzeyde Yansıma Durumu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	312
Tablo 24: Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Dair Sunduğu Bilgilerin Yeterliği Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri.....	316
Tablo 25: Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Dair Sunduğu Etkinlikler ve Açıklamaların Yeterli ve Anlaşılır Olma Durumlarına Dair Öğretmenlerin Görüşleri.....	317
Tablo 26: Yeni Programla Birlikte Öğretmenlik Rollerinde Hangi Boyutlarda Değişimler Olduğuna Dair Öğretmenlerin Görüşleri.....	319
Tablo 27: Okul Yönetiminin Programın Uygulanması Noktasında Yeterli Desteği Sağlama Durumları Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	325
Tablo 28: Yeni DKAB Programındaki Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrenci Gelişim Düzeylerine Uygunluğu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	331

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğrenmeye İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar.....	14
Şekil 2: Vygotsky'de Yakınsal Gelişim Alanı.....	48
Şekil 3: Öğrenme döngüsünden 5E Modeline Geçiş.....	88
Şekil 4: Öğrenme Etkinliklerinin Gruplandırılması.....	95

KISALTMALAR

Bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren/ler
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
İFAV	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
vb.	: Ve benzeri
vs.	: Ve saire

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	: Mahmut Zengin
Anabilim Dalı	: İlahiyat
Programı	: Din Eğitimi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. H. Mahmut Çamdibi
Tez Türü ve Tarihi	: Doktora – Haziran 2010
Anahtar Kelimeler	: Yapılandırıcılık, Yapılandırıcı Din Eğitimi, Çoğulcu Din eğitimi, İlköğretim DKAB Programı

ÖZET

YAPILANDIRMACILIK VE DİN EĞİTİMİ İLKÖĞRETİM DKAB PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN ETKİLİLİĞİ

Son yıllarda birçok ülkede eğitim sistemlerinin günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilme noktasında yetersiz kaldığı belirtilmekte ve bu çerçevede öğretim programları yeniden hazırlanmaktadır. Türkiye’de de 2004 yılından itibaren bütün disiplinlerde program değişikliğine gidilmiş, bu kapsamda ilköğretim DKAB Öğretim Programı da değiştirilerek 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yeni DKAB programı eğitimsel ve dinbilimsel açıdan farklı yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Temele alınan yaklaşımların din eğitimi açısından temel bazı sorunları bünyesinde taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle temele alınan yaklaşımın din eğitimi ve öğretimi açısından analiz edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede tezde yapılandırıcılık birçok boyutuyla incelenmiş, din eğitimi ve öğretimi açısından ortaya koyduğu imkan ve sınırlılıklar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan yeni ilköğretim DKAB Programının eski programla karşılaştırılmasına yer verilmiş ve öğretmen görüşleri açısından programın etkililiği nitel bir araştırmayla tespit edilmeye çalışılmıştır.

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname	: Mahmut Zengin
Field	: Theology
Programme	: Religious Education
Supervisor	: Prof. Dr. H. Mahmut Çamdibi
Degree Awarded and Date	: PhD. – Haziran 2010
Keywords	: Constructivism, Constructivist Religious Education Pluralist Religious Education, Primary Religious Culture and Ethical Knowledge Curriculum

ABSTRACT

CONSTRUCTIVISM AND RELIGIOUS EDUCATION THE EVALUATION OF PRIMARY RELIGIOUS CULTURE AND ETHICAL KNOWLEDGE CURRICULUMS AND ITS EFFICIENCY FROM THE VIEWPOINT OF TEACHERS' OPINIONS

In recent years, it has been stated that educational systems are inadequate to respond the needs of our times in many countries and in this context all curriculums have been reprepared. In Turkey, there have been curriculum changes in each educational disciplines from 2004 and within this framework Primary Religious Culture and Ethical Knowledge Curriculum has been changed and put into practice in 2007-2008 academic year. The new curriculum has new educational and religious approaches and some problematic points with regard to religious education. Therefore, new approaches need to be analyzed in terms of religious education. In this thesis, constructivism has been analyzed with many dimensions and discussed its capabilities and limitations in religious education then given some suggestions. Besides of this, the new DKAB curriculum which prepared according to constructivist learning approach, has been compared with the old DKAB curriculum, also efficiency of the new curriculum has been determined by qualitative research from the viewpoint of teachers' opinions.

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda eğitim-öğretim hayatında dünyada önemli değişim ve dönüşümlerin yaşandığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacılık kuramı birçok eğitim sistemini etkilemekte ve öğretim programları bu yaklaşıma göre yeniden şekillendirilmektedir. Ülkemizde de son birkaç yılda öğretim programları bu yaklaşım çerçevesinde yeniden hazırlanmıştır. Bu sebeple yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının farklı disiplinler açısından inceleme konusu yapılması son derece önem arz etmektedir.

Okulun en önemli işlevlerinden bir tanesi, bilginin yeni kuşaklara aktarılması, öğrencilerin hayata hazırlanması olarak belirtilmektedir. Ancak sadece bilginin aktarılması şeklinde gerçekleşen bir eğitim, öğrencileri gerçek hayata hazırlayamadığı gerekçesiyle sıkça eleştirilmektedir. Okullarda öğrenilen bilgi, okul ortamında ve okul içi bağlamlarda kullanılabilirken, bu bilginin daha sonra gerçek hayatta kullanılmasında gerekli başarı elde edilememektedir. Bunun yerine bilginin gerçek bağlamlar içinde öğrenilmesi gerektiği üzerinde durulmakta ve bunun daha anlamlı, kalıcı ve etkili olacağı vurgulanmaktadır.

Yapılandırmacılık bilgi felsefesini açıklayan bir kuram olmakla birlikte bugün öğrenme öğretme süreçleri bağlamında oldukça etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Yeni bir eğitim kuramı olarak fen ve matematik öğretimlerine uygulanan yapılandırmacılık, teknoloji, coğrafya ve yabancı dil öğretimi gibi eğitimin diğer alanlarına da uygulanmaya başlanmıştır. Son yıllarda ise Türkiye'deki program çalışmaları kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları da bu yaklaşım çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir. Bu nedenle yapılandırmacılığın gerek din eğitimi, gerekse DKAB dersi öğretimi açısından ele alınması yaklaşımın alanla ilgili sınırlılıklarının ve sunduğu fırsatların bilinmesine katkı sağlayacaktır.

Yapılandırmacılık kuramına baktığımızda, tek doğru cevaplı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme yerine, çok yönlü bakış açısının, bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesinin hakim olduğu görülür. Bugünün eğitim anlayışı da bu çerçevede çok kaynaklı, çok yönlü bir bakış açısını benimsemeye çalışmaktadır.

Teknolojinin gelişmesi, bilginin daha rahat ve ucuz bir şekilde dolaşması ve bilgiye kolayca erişilebilmesi, yazılı ve görüntülü medyanın insanların düşüncelerini oluşturup değiştirebilecek denli yayılması gibi hususlar eğitim anlayışının da çok yönlü olmasını gerektirmektedir. Yapılandırmacılık kuramının yardımıyla eğitim uygulamalarını incelemek ve onlara katkıda bulunmak bakış açımızı genişletecektir. Özellikle yapılandırmacılığın din ve onun öğretimi konusundaki temel varsayımlarının tespit edilmesi, öğretim uygulamalarının etkililiği, öğretmen rollerinin değişmesi, din eğitiminin ilkeleri ve öğrencilerin bu süreçteki fonksiyonu açısından sunduğu imkanların bilinmesi son derece önemlidir. Bu çerçevede öncelikle yapılandırmacılık, çok boyutlu bir şekilde ele alınacak, din eğitimi ve öğretimi açısından tartışılacak, ardından bu yaklaşıma göre hazırlanan yeni DKAB öğretim programı incelenecek ve öğretmenlerin görüşlerinden hareketle programın etkililiği tespit edilmeye çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Dinin, her dönemde insanların hayatında önemli bir rol oynadığı ve belirleyici bir unsur olduğu bilinmektedir. Dinin eğitim konusu yapılması ise din eğitim ve öğretiminin görevidir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, din eğitim ve öğretimin kapsamı içerisinde yer almakta ve örgün olarak Türk milli eğitim sisteminde önemli bir işlev görmektedir. Buradan hareketle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından genel anlamda din eğitimi, özel de ise DKAB ders programları ve öğretmenlerin programlar hakkındaki tutum ve düşünceleri son derece önem arz etmektedir. Din eğitim ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım yeni bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacılıkla ilgili farklı disiplinlerde oldukça geniş bir literatür bulunmasına rağmen, meseleyi din eğitim ve öğretimi açısından ele alan çalışmaların yok denecek kadar az olması böyle bir araştırmayı daha anlamlı kılmaktadır. Bu nedenle araştırmanın; din eğitimi ve öğretimi ile ilgilenen alandaki akademisyen ve uzmanlara, program geliştirme ve hizmet içi eğitim çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine, yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü öğretmen ve öğrenci rollerini bilme ve buna göre kendilerini değerlendirmelerinde öğretmenlere, yapılandırmacı din öğretimi uygulamalarının neler olabileceği noktasında ise alandaki uzmanlara ve öğretmenlere pratik katkılar sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacılık yaklaşımını din eğitimi açısından tartışmak, alanla ilgili sınırlılıklarını ve fırsatlarını incelemek, yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programını değerlendirmek ve öğretmenlerin programın etkililiği ile ilgili düşüncelerini tespit ederek program çalışmalarına katkıda bulunmaktır.

1.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, teorik ve pratik olmak üzere iki boyutlu olarak hazırlanmıştır. Teorik boyutla ilgili olarak araştırma metot ve tekniklerinden dökümantasyon metodu kullanılarak gerek alanla ve gerekse yapılandırmacılıkla ilgili Türkçe ve İngilizce makale, kitap, tez, süreli yayın, web sayfaları, eğitim raporları gibi kaynaklardan yararlanılmıştır. Program değerlendirme ile ilgili olarak, farklı disiplinlerde yapılmış olan örnek çalışmalar ve raporlar incelenmiştir. Araştırmanın pratik boyutunda ise yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programının etkililiğini tespit etmek için öğretmenlerle görüşme tekniğine dayalı nitel bir araştırmaya yer verilmiştir.

1.4. Kavramsal Çerçeve

1.4.1. Din Eğitimi

Din Eğitimi, 'din' ve 'eğitim' kavramlarından oluşmaktadır. Din kavramı ile ilgili olarak farklı tanımlamalar yapmak mümkün olmakla birlikte burada Elmalı M. Hamdi Yazır'ın din tarifini vermekle yetineceğiz. Ona göre din, akıl sahiplerini kendi güzel arzuları ile bizzat iyilikleri yapmaya sevk eden bir ilahi nizamdır (Yazır, 1992, C.I, s.92-93). Eğitim kavramı hakkında ise oldukça farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Bu tanımlamalardan en yaygın olan ve tercih edilen tanım ise şöyledir: Eğitim, 'bireyin davranışlarından kendi yaşantıları vasıtasıyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değiştirme denemeleri sürecidir'. Buradan hareketle din eğitimi, bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir. Din eğitimi, örgün ve yaygın eğitim içerisindeki din ile ilgili eğitim süreçlerine işaret etmektedir (Tosun, 2002, s.22-24).

Türkiye’de din eğitimini ilk defa bilimsel bir disiplin olarak ele alan Beyza Bilgin’e göre (Bilgin, 1998, s.28) ise, din eğitimi teoride İlahiyatın bir yan disiplini olarak düşünülebileceği gibi, eğitimin bir yan disiplini olarak da düşünülebilir. Ayrıca o, hayatın bütünü ile ilgilenen çok boyutlu bir problem alanı olarak da düşünülebilir. Pratikte ise din eğitimi, bir okul görevi olarak düşünülebileceği gibi, bir aile görevi olarak, bir cami görevi ve cemaat etkileşimi olarak da düşünülebilir.

Bu bağlamda din eğitimi, bir bilim disiplini olarak ele alındığında şöyle bir tanımlama yapılmaktadır: “Din Eğitimi Bilimi, dinin mahiyetine uygun olarak, insan varlığının bütünü ile ilgilenir; insanın hayatını, hayatın bütünlüğü içindeki yeri ile ele alır, yani insanla insan olarak ilgilenir...Din Eğitimi Bilimi, Tanrı’yı, insanın menşei, yeryüzündeki manası ve geleceği ile ilgili bir problem olarak eğitime müsait kılmaya çalışır. Bu amaçla metotlar arar, onları dener ve geliştirir (Bilgin, 1998, s.28).

1.4.2. Din Öğretimi

“Din Eğitimi” ve “Din Öğretimi” kavramlarından ne anlaşılması gerektiği konusu tartışmalı bir durum arz etmektedir. Türkiye’de de bu kavramlar, özellikle örgün eğitimde bu faaliyet alanı için kullanılacak isimlendirme açısından tartışılmıştır. Aslında eğitim ve öğretim kavramına yüklenen farklı anlamlar nedeniyle bu iki kavramın farklı çağrışımları bünyesinde barındırdığı söylenebilir. Şöyle ki, eğitimin uygulama ve uygulatmayı içerdiği, öğretimin ise buna imkan tanımadığı veya bunu şart koşmadığı belirtilmektedir (Tosun, 2002, s.24-25). Türkiye’deki tartışmalar açısından din öğretimini tanımlayacak olursak, daha çok din, inanç, ahlak gibi konuların, uygulama ve uygulatmayı içermeyecek şekilde öğretime konu edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Din eğitimi ise bu bağlamda bir din veya inancın uygulamayı içerecek şekilde öğretime konu edilmesidir. Son dönemlerde bu iki kavramın tanımlanmasında tercih edilen yaklaşım da bu yöndedir.

1.4.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Anayasanın 24. Maddesine göre, devletin gözetim ve denetimi altında, din kültürü ve ahlak konularında ilköğretim

kurumlarında 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar haftada iki saat olarak okutulan zorunlu dersin adıdır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, yukarıda ifade edildiği üzere daha çok ‘din öğretimi’ kavramı kapsamında değerlendirilebilecek bir öğretim faaliyetini ifade etmek için kullanılmaktadır. Nitekim bu dersin öğretim programında da gerek eğitimsel gerekse dinbilimsel yaklaşım olarak herhangi bir din veya inancın merkeze alınarak benimsetilmeye çalışılmadığı, dinler açılımlı ve mezhepler üstü bir yaklaşımla bilgilendirmenin esas alındığı belirtilmektedir (MEB, 2006, s.2).

1.4.4. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Anayasanın 24. Maddesi uyarınca ilköğretim okullarında zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin, genel olarak amaç, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme gibi boyutları hakkında Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu hükümlerine ve program geliştirme kriterlerine göre hazırlanmış öğretim programıdır. Programda iki temel yaklaşım göze çarpmaktadır. Eğitimsel olarak, yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar, din bilimsel olarak ise, dinler açılımlı ve mezhepler üstü sayılabilecek, gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi vermeye, Kur’an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yol benimseyerek İslam diniyle ilişkili kök değerleri ön plana çıkaran bir yaklaşım benimsendiği ifade edilmektedir (MEB, 2006, s.8-9).

1.4.5. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak alan yazında tek bir tanım bulmak zordur. Bu nedenle yapılandırmacılıkla ilgili tek bir bakış açısından söz edilemez. Tanımlara bakıldığında yapılandırmacılık, hem bir epistemoloji, hem öğrenme teorisi, hem insanın nasıl bildiği hem de bilginin doğasını içeren bir yaklaşım olarak karşımıza çıkabilmektedir (Hein, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak bazı tanımlamalara kısaca değinmeye çalışalım:

Yapılandırmacılığa göre bilgi kişinin dışında (nesnel) değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve

öznelidir (Kılıç, 2001, s.7).

Yapılandırmacılık, insanların nasıl öğrendiği ve bilginin içeriği konusunda geliştirilmiş bir felsefi yaklaşımdır (Durmuş, 2001, s.35).

Bilgi aktarımından ziyade öğrenenlerin kendi bilgilerini oluşturmaları üzerine odaklanan yaklaşımdır (Atıcı, 2000, s.2). Bilgi, aktif olarak bilen özne tarafından yapılandırılır, çevreden pasif olarak alınmaz. Bilgi, bilenin zihni dışında bağımsız, önceden var olan dünyayı keşfetme değildir (Matthews, 1992).

Yapılandırmacı eğitim, tamamıyla öğrencilerin deneyimleriyle bağlantılıdır. Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle gelir ve onları derste kullanarak yeni bilgileri öğrenir (Semerci, 2001, s.430).

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin nesnel ve ilham edilmiş olmasından ziyade, bireysel ve sosyal olarak yapılandırıldığını kabul eder. Yapılandırmacı epistemolojide birçok farklılıklar olmasına rağmen, ortak olan nokta, onun özne merkezli, deneyime dayalı ve göreceli olmasıdır (Matthews, 1992).

2. BİLİM ANLAYIŞINDAKİ DEĞİŞİM, ÖĞRENME KURAMLARINDAKİ GELİŞMELER VE YAPILANDIRMACILIK

2.1. Bilim Anlayışındaki Paradigma Değişimi

Düşünce ve bilim tarihine bakıldığında farklı gelişme ve süreçlerin olduğunu görürüz. Kökleri 16. yüzyıla kadar geri giden modern doğa bilimi ve son elli yıldır bu modern bilim anlayışının ciddi bir eleştirisi kabul edilebilecek post-modern bilim düşüncesi hemen hemen bütün alanlarda etkilerini göstermektedir. Bu çerçevede araştırmamıza bir temel oluşturmak üzere modern bilim düşüncesi ile post-modern bilim anlayışının temel özellikleri ve bu bilim düşüncelerinin eğitim bilimi üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılacaktır.

En geniş anlamda, üç yüz yıldan fazladır dünyayı anlamamıza ve bununla tutarlı davranışlar geliştirmemize yardımcı olan bilim anlayışının kökleri Modern Çağ'ın başlangıcı olarak kabul edilen M.S. 1500 yıllarına dayanır. Rönesans'la birlikte, Ortaçağ Avrupa'sının dünyayı metafizik bir gözlükten gören egemen dünya görüşü eleştirel, bilimsel bir dünya görüşüne yol vermiştir. Bu dönemde Avrupa'nın birçok alanda (din, politik düşünce ve örgütlenme, sanat, ekonomik etkinlik, felsefe, vb.) reform yaşaması bilimde yeni bir bakış açısının uç vermesiyle yakından ilişkilidir. Bunu takiben, 17. ve 18. yüzyılda yaşanan Aydınlanma Dönemi ile birlikte "Akıl Çağı" denilen dönem başlamıştır. Bu akım Tanrı'nın ellerinde olmaktan ziyade, insanın aklını kullanarak kendisini geliştirilebileceğini savunmuştur. Aydınlanma ile özdeşleşmiş olan Martin Luther, Bacon, Descartes, Galile, Newton, Wesley, Voltaire, Rousseau, Locke, Hume, Kant ve Adam Smith gibi düşünür ve bilim adamları aydınlanma adı altında toplanan bu temel düşünsel dönüşümün ayrıntılarını, bugün dahi modern toplum yaşantımızda sorgulamadan kabul ettiğimiz uygulamalara dönüştürme konusunda ilk tartışmaları yapmışlardır. Galile ve Newton, bugün dahi geçerli olan, pozitivist paradigmanın temelini oluşturan çağdaş bilimsel düşünceye ilk biçimini vermişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.23-24).

Yıldırım ve Şimşek'in (2005, s.24-25) Scwartz ve Ogilvy'den (1979) aktardığı, pozitivist bilim anlayışının temel özellikleri şu şekildedir:

1. Gerçeklik basittir. Evren, etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. “Bir şey” parçalarının toplamıdır.
2. Hiyerarşi, düzenin ilkesidir. Sistemler en basitten en karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir. Bu ilke, çeşitli alanlarda farklı yansımalara neden olmuştur. Örneğin, toplumsal sistemlerde toplumun belli üyelerinin ikinci sınıf vatandaş (kadınlar, azınlıklar ve farklı ırktan olanlar) olarak görülebileceği, monarşik sistemlerde kralların dokunulmazlıklarının olması gerektiği vb. anlayışlar bu ilkenin farklı yansımaları olarak görülebilir.
3. Evren mekaniktir. Evren saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da bir makinedir. Enerjisi bitinceye kadar belli bir düzende devinimini sürdürür.
4. Gelecek ve yön belirlidir. Eğer evren saat ya da makine gibi çalışan bir olgu ise, evrenin geleceği, en kesin biçimiyle, önceden kestirilebilir. Gerekli matematiksel modellerin oluşturulması ve yeterli hesaplama gücü ile herhangi bir sistemin davranışı kesinlikle önceden kestirilebilir.
5. Nedensellik ilişkisi. Newton'cu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini biliyorsak, bu ilişkinin sonuçlarını da açıklamak mümkündür.
6. Değişim nicel ve birikim şeklindedir. Sistemler birikim yoluyla gelişirler, yani değişim sisteme bir yeni parça ya da boyut ekler. Nitel veya sıçramalı değişim çok seyrek olur.
7. Nesnellik zorunluluktur. Bilme, akıl yoluyla anlama ile olasıdır. Bu süreçte, gözlemci ve gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır. Yani akıl yürütmenin ilkeleri ve süreçleri belirlenmiştir ve herkes bu ilkeleri ve süreçleri kullanarak bilinmeyeni nesnel bir yaklaşımla anlama ve ölçme çabası içine girebilir.

Kuşkusuz bu nesnelci ve bilimin birliğini savunan modelin karşısında, bilimsel düşünce içerisinde etki yaratmamış olmakla birlikte, daima öznelci bir bilim anlayışının savunulduğu da görülür. Felsefe tarihi içerisinde kısa bir gezinti, bunun böyle olduğuna

ilişkin pek çok veri sağlayabilir. Nitekim Eski Yunanlı sofistlerin, Helenistik Roma dönemindeki kimi septiklerin, ortaçağın sonlarındaki nominalistlerin, yeni çağda Paskal, Herder, Hamann, Goethe gibi romantiklerin, Vico ve F. W. Nietzsche gibi perspektifçi düşünürlerin öznelci bilim anlayışının taraftarı oldukları anlaşılmaktadır. Onların kanısına göre doğa, tam bir kozmos değil, daha çok bir kaostur; evrende akılsal olarak kavranan unsurlar olsa da, o, özü itibarıyla akıldışıdır; doğa hiyerarşik değil, heterarşiktir; mekanik değil, organiktir. Doğa bütünüyle düzenli değildir, tersine büyük bölümüyle anarşiktir (Özlem, 2001, s.57; Aydın, 2007, s.3'ten alıntı; Yıldırım ve Şimşek: 2005, s.27).

Bu öznelci bilim anlayışı, sosyal bilimlerle doğa bilimlerini gerek konu gerekse yöntembilim açısından ayırmıştır. Çünkü sosyal bilimlerinin konusu doğa değil, insan ve kültürdür. Bu yüzden onların konusu tarihseldir ve bu konu alanındaki her şey tekillik arz eder; çünkü olayların aynen tekrarı diye bir şey yoktur. Her olay, belli bir sosyo-kültürel ve tarihsel bağlamda biricikliği içerisinde gerçekleşir. Bu yüzden olaylar yasalara göre değil, tarihsel bağlamı içerisinde konulmuş olan değerlere, felsefi anlayışlara, dinsel ve ideolojik etkenlere göre ele alınır. Bu alanda genel yasalar elde edilemeyeceği için yasa-olgu ilişkisi değil, insansal amaç-eylem ilişkisi söz konusudur. Zira sosyal alanda doğal nedenler ve olgular değil, çağlara ve kültürlere özgü olan insansal/kültürel motifler vardır. Bu dünyada determinizm değil, olasılık ve rastlantı söz konusudur. Bu yüzden sosyal olaylar dünyası ancak belli perspektifler altında incelenebilir; bu dünyanın kendisi göreceli olduğu için, onu incelemek de ancak göreceli bir yaklaşımla olasıdır. Tüm bu anılan nedenler, sosyal bilimlerin, yöntem açısından doğa bilimlerinden köklü bir farklılık içerdiğini göstermektedir (Aydın, 2007, s. 3-4).

Modern toplumun birçok alanını etkileyen ve dünyayı yeni bir gözlükle anlamamız gerektiğini savunan postmodernizm, yeni bilim anlayışının özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Gerçeklik karmaşıktır. Değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim bütün sistem ve olguların doğal özelliğidir. Her sistem kendine özgü bir takım özellikler geliştirir.

2. Gerçeklik hiyerarşik değil heterarşıktır ve onda birbirine bağlı olmayan birden fazla düzen olabilir.
3. Evren holografiktir. Evren, bileşenlerinin ayrıştırılıp tekrar tersi bir süreçle yerlerine yerleştirildiği mekanik bir yapı olarak anlaşılabilir; "her şey" birbiri ile ilintilidir, her parça bütünü bilgisini taşır.
4. Gelecek ve yön belirsizdir. Olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar kestirilemez. Geleceğin belirsizliği doğanın koşuludur.
5. İlişkiler doğrusal (linear) değildir ve karşılıklı nedensellik vardır. Bir sistemin parçaları arasındaki ilişkilerin yönü tam kestirilemez. Örneğin, A'nın B'ye neden olması yerine belki A ve B karşılıklı etkileşerek birlikte evrimleşir ve değişirler.
6. Değişim morfojenetiktir. Düzen düzensizlikten doğabilir. Sistemler, nicel değişimlerden çok nitel değişimi yansıtacak şekilde çeşitlilik, açıklık, karmaşıklık, karşılıklı nedensellik ve belirsizlik gösterirler.
7. Gözlemci belirli bir bakış açısına sahip katılımcıdır. Gözlemci gözlenenden soyutlanmış ve uzak değildir. "Nesnellik diye bir şey yoktur," fakat bakış açısı vardır. Bakış açısı belli bir açı ve uzaklıktan bir görüş anlamına gelir. Yani nereden baktığımız ne gördüğümüzü de etkiler. Tek başına hiçbir yaklaşım ya da yöntem bütüncül bir resim ortaya koyamaz. Herhangi bir olguya ilişkin bütüncül anlayış ancak çoklu bakış açıları yoluyla elde edilebilir.
8. Tümel/mükemmel/saltık bir bilgi yoktur.
9. Bilgi gerçekliğe tekabül eden, öznenin bireysel çabasıyla ortaya çıkarılan bir şey değildir; o öznel arasında ortamında birlikte oluşturulan ve tarihsel olarak hep değişen bir şeydir (Aydın, 2007, s.5-6; Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.28).

Pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi görüşler, tek bir "doğru"nun olmadığını iddia eder. Dahası, büyük söylemler, büyük kuramlar ve "tek doğru"ya ve egemen düşünceye dayalı anlayış yerini özne merkezli, çoğulcu bir anlayışa terk etmektedir. Benzer

şekilde, modernist tez tarafından kutsanan hiyerarşik, tekli toplumsal düzen, modernizm ötesi görüş tarafından reddedilmektedir. Epistemoloji anlamında, pozitivist, akılcı ve modernist görüşler bilginin keşfedildiği ve ortaya çıkarıldığını öngören “esasicı” (essentialist) bir bilgi tanımını savunurken, pozitivism ötesi ve akılcılık ötesi paradigmalar bilginin keşfedilme yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılma yerine oluşturulduğunu (constructed) varsayar.

Yükselen paradigma bilimin nesnel bilgi üretme süreci olmadığını, bilimsel sürecin dünyanın göreliliğini temel alan bir süreç olduğunu vurgular. Sosyal olgular, sosyal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar türetmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması ile anlaşılabilir. Yükselen paradigmanın ilkeleri ile çalışan bir araştırmacı elde ettiği sonuçları genelledebilmek için araştırmanın yapıldığı ortamın özelliklerini temel alarak benzer ortamlara ilişkin önermelerde bulunabilir. Bunun dışında katı kurallar ve ilkeler ortaya koyan, ortamdan bağımsız genellemeler yapamaz.

Pozitivism ötesi ve akılcılık ötesi paradigma gerçeğin, bilginin ve doğrunun (truth) sosyal kurgular (social constructs) olduğunu iddia eder. Yani, insanlar anlamların yaratılması sürecine etkin bir biçimde katılır. Pozitivist anlayışta yerini bulan büyük söylemler, büyük kuramlar ve “tekil doğru”lar (singular truth), pozitivism ötesi ya da yorumlamacı anlayışta çoklu gerçekliklerle yer değiştirir. Bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim ya da yol yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.28-29).

Yıldırım ve Şimşek (2005, s.31-32), son dönemlerde eleştirilmeye ve sorgulanmaya başlayan pozitivist ve popüler olmaya başlayan postmodern/yorumlamacı paradigma değişiminin temel nitelikleri ve dönüşümlerine dair tablo halinde aşağıdaki bilgileri vermektedirler:

POZİTİVİST VE POSTMODERN PARADİGMALARIN TEMEL NİTELİKLERİ	
Pozitivist Paradigma	Postmodern/Yorumlamacı Paradigma
<i>Gerçeklik basittir:</i> Evren, etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. “Bir şey” parçalarının toplamıdır.	<i>Gerçeklik karmaşıktır.</i> Değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim bütün sistem ve olguların doğal özelliğidir. Her sistem kendine özgü özellikler geliştirir.
<i>Hiyerarşi düzenin ilkesidir:</i> Sistemler en basitten en karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir.	<i>Heterarşi, düzendir.</i> Sistemler, hiyerarşik ve piramitsel değil, aksine önceden kestirilemez karşılıklı sınırlılık, etkileşim ve hareketlerle belirlenen heterarşik düzenlerdir.
<i>Evren mekaniktir:</i> Evren saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da bir makinedir. Enerjisi bitinceye kadar belli bir düzende devinimini sürdürür.	<i>Evren holografiktir.</i> Evren, bileşenlerinin ayrıştırılıp tekrar tersi bir süreçle yerlerine yerleştirildiği şekilde mekanik bir biçimde anlaşılabilir; “her şey” birbiri ile ilintilidir, her parça bütünü bilgisini taşır.
<i>Gelecek ve yön belirlidir:</i> Eğer evren saat ya da makine gibi çalışan bir olgu ise, evrenin geleceği, en kesin biçimiyle, önceden kestirilebilir.	<i>Gelecek ve yön belirsizdir.</i> Olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar kestirilemez. Geleceğin belirsizliği doğanın koşuludur.
<i>Nedensellik ilişkisi:</i> Newtoncu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini biliyorsak, bu ilişkinin sonuçlarını da açıklamak mümkündür.	<i>İlişkiler doğrusal değildir ve karşılıklı nedensellik vardır.</i> A B'ye neden olmak yerine belki A ve B karşılıklı etkileşerek birlikte evrimleşir ve değişirler.
<i>Değişim nicel ve birikim şeklindedir:</i> Sistemler birikim yoluyla gelişirler, yani değişim sisteme yeni bir parça ya da boyut ekler. Nitel veya sıçramalı değişim çok seyrek olur.	<i>Değişim morfojenektir.</i> Düzen düzensizlikten doğabilir. Sistemler, nicel değişimlerden çok nitel değişimi yansıtacak şekilde çeşitlilik, açıklık, karmaşıklık, karşılıklı nedensellik ve belirsizlik gösterirler.
<i>Nesnellik zorunluluktur:</i> Bilme akıl yoluyla anlama ile olasıdır, ve bu süreçte, gözlemci ve gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır.	<i>Gözlemci belirli bir bakış açısına sahip katılımcıdır.</i> Gözlemci gözlenenenden soyutlanmış ve uzak değildir. Nesnellik diye bir şey yoktur, takat bakış açısı vardır.

Tablo 1: Pozitivist ve Postmodern Bilim Anlayışlarının Temel Nitelikleri

(Kaynak: Yıldırım ve Şimşek (2005, s.31))

POZİTİVİST VE POSTMODERN PARADİGMALARA İLİŞKİN TEMEL DÖNÜŞÜMLER	
Pozitivist Paradigma <i>(Pozitivist, Akalıcı, Modern, Yapısalcı, Newtoncu)</i>	Postmodern/Yorumlamacı Paradigma <i>(Pozitivizm Ötesi, Post-modern, Post-yapısalcı, İşlevselci Ötesi, Yorumlamacı)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mekanik dünya görüşü ➤ Önceden kestirilebilirlik ➤ Genellenebilirlik ➤ Evrensellik ➤ Nesnel gerçeklik ➤ Tek Doğru, büyük söylemler, kuramlar ➤ Mükemmel Bilgi ➤ Nesnelleştirme ➤ İndirgeme (reductionism) ➤ Ölçme (independent measurement) ➤ Nicelleştirme (quantification) ➤ Evrensel yasalar ➤ Değer-katıksız (value-free) sonuçlar ➤ Deneysel süreçler ➤ Bilgi keşfedilir, ortaya çıkarılır 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Holografik dünya görüşü ➤ Önceden kestirilemezlik ➤ Durumsallık ➤ Özne merkezli ➤ Öznel gerçeklik ➤ Çoğulcu ➤ Eksik (partial) bilgi ➤ Görüş açısı (perspective) ➤ Bütünsellik (holistic) ➤ Katılım (yorumlama) ➤ Nitelleştirme (qualification) ➤ Duruma özgü bulgular ➤ Değer-katıklı (value-laden) sonuçlar ➤ Katılım temelli süreçler (participative) ➤ Bilgi yorumlanır ve oluşturulur (constructed)

Tablo 2: Pozitivist ve Postmodern Bilim Anlayışlarına İlişkin Temel Dönüşümler

(Kaynak: Yıldırım ve Şimşek (2005, s.32)

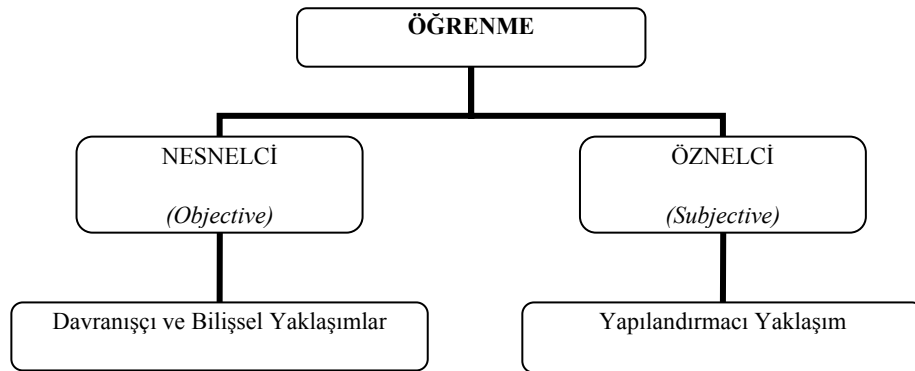
Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, yeni bilim anlayışı, geleneksel bilimin nesnelci, evrenselci, determinist anlayışını eleştirerek, öznelci ve belirsizlikçi bir bilim anlayışı önermektedir. Yeni bilim anlayışının değeri her ne olursa olsun, eğitimbilim, bilim anlayışındaki bu dönüşümlerden ve tartışmalardan bağımsız kalamazdı. Nitekim eğitimbilimleri alanında 20. yüzyılın ortalarından itibaren, nesnelci pozitivist bilim anlayışının ürünü sayılan davranışçılığın eleştirilmeye ve öznelci yeni bilim anlayışına uygun öğrenme yaklaşımlarının sıklıkla dillendirilmeye başlandığı görülür. Bu yaklaşımların en ünlüsü yapılandırmacılıktır ve bilim anlayışı açısından öznelci bilim anlayışını felsefi zeminde savunmaya yönelen post-modern bir temele sahiptir (Aydın, 2007, s.6).

2.2. Öğrenme Kuramlarındaki Gelişmeler

İnsanlar, çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. İnsanın çevresi ile etkileşimi, onda düşünsel duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Bu nedenle öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş anlamda, öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Özden, 2008b, s.68).

Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır. Postmodern dönemde, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini kabul eden davranışçı yaklaşımlar yetersiz, öğrenmeyi basitleştirici ve indirgeyici bulunduğundan, öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını içeren yeni kuramlar ön plâna çıkmıştır (Özden, 2008a, s.21).

Öğrenme ve öğretme kuramları öğrenirken ve öğretirken öğrencinin öğrenme sürecine (öğrenme yaşantısına, etkinliklerine, motivasyon düzeylerine, hazır bulunuşluğuna, yaşına, nöropsikolojik yapısına vb. gibi) etki eden faktörlerin neler olduğunu, kendi paradigmalarına göre açıklamışlardır. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramlar nesnelci (objective) ve öznelci (subjective) olarak adlandırılmaktadır (Duman, 2008, s.22-23).



Şekil 1: Öğrenmeye İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar (Kaynak: Duman, 2008, s.23)

2.2.1. Nesnel Öğrenme Kuramları

Bu bölümde alan yazında yer alan ve araştırmamızın kapsamı ile doğrudan ilgili olan, öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan nesnel kuramlardan davranışçı ve bilişsel kuramlar ele alınacaktır.

2.2.1.1. Davranışçı Kuramlar

Davranışçı öğrenme teorisini savunan kişiler arasında Watson, Pavlov, Thorndike, Skinner, J.Locke ve Guthrie ön plana çıkmaktadır. Öğrenme ve öğretme etkinlikleriyle ilgili olarak ilk kuram geliştirme girişimleri, 19. yüzyıl sonlarıyla, 20. yüzyıl'ın başlarında Watson ve Thorndike kaynaklı Amerikan Behaviorist (davranışçı) kuramcılarıyla, Rusya'da fizyolog Pavlov'un laboratuarda ve özellikle hayvanlar üzerinde gerçekleştirdikleri öğrenme deneyleriyle başlamıştır. Aynı yıllarda, birbirlerinden habersiz olarak bu iki ülkede gerçekleştirilen öğrenmeyi konu edinen araştırmalar, sonraları davranışçı ya da bağlaşımcı öğrenme kuramları adıyla tek bir başlık altında toplanmıştır (Topses, 2003, s.219).

Davranışçılara göre öğrenmenin gerçekleşmesinin yani istenilen davranışları oluşturmanın, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile gerçekleşeceğini, bunun da bir etki-tepki (uyarma-davranma) olduğunu açıklamışlardır. Davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilir. Başka bir söylemle öğrenmede dış koşullar önemli bir yer kaplamaktadır. Asıl ilgi dışsal çevrenin (öğretim ortamlarının, materyallerinin ve stratejilerinin) planlanması üzerine yoğunlaşmaktadır. Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Bilişselciler ise öğrenmenin dışsal etmenlere göre değil içsel olarak ortaya çıkan bilişsel süreçlere göre oluştuğunu vurgulamaktadırlar (Duman, 2008, s.24; Özden, 2008a, s.21).

Watson, davranışçı kuramın ilk temsilcileri arasında yer alır. Ona göre, davranışın oluşmasının, kalıtsal niteliği yoktur. Sadece çevresel etmenlerle ortaya çıkan, öğrenilmiş olma niteliği vardır. Davranışlar, ona göre belirli uyarıcılarla, belirli tepkilerin birleşmesi sonucunda, yani koşullanma yoluyla oluşmaktadır. Uyarım ve

tepkinin birleşmesi, öğrenmenin temel koşuludur. Öğrenme, koşullu ve koşulsuz uyarıcının birbirleriyle bağlanması sonucunda oluşmaktadır. Bu süreçte, koşulsuz uyarıcı önce, koşulsuz uyarıcı hemen sonra verildiğinde öğrenme gerçekleşmektedir. Örneğin, yapılan bir deneyde; Albert adındaki on bir aylık bir bebeğe, koşullanma yoluyla korku tepkisini kazandırmayı amaçlayan deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Albert beyaz fareyle (nötr uyarıcı) ilgilenirken, arka bölümde yüksek bir çekiç sesi oluşturulmuştur. Yani koşulsuz bir uyarıcı verilmiştir. Albert, bu sesle birlikte korku duygusu geliştirmiş, bebeğin çekiş sesine duyduğu korku, bu kez fareye geçmiş ve bebek fareden giderek korkmaya başlamıştır. Sonuçta, yüksek sesli korkutucu ses olmasa bile, Albert fareden korkmaya başlamıştır. Başka deyişle, koşullu olmayan uyarıcılar, koşullanmış tepkileri oluşturabilmektedirler (Topses, 2003, s.222).

Hayvan ve insan davranışlarının, özellikle refleks düzeyinde birincil düzeydeki öğrenmelerini koşullanma ilişkisi içinde ilk açıklayan Ivan Pavlov olmuştur. Pavlov, Amerikan davranışçı kuramcılardan habersiz olarak hayvanlar üzerinde yaptığı araştırmalarını, daha sonra da insanlara genelleyerek, insan davranışlarının yüksek düzeydeki bilinç içeriklerini ve buna bağlı öğrenme düzeylerini, birinci, ikinci ve üçüncü işaretleme (sinyalizasyon) düzeyindeki koşullanma dizgeleri açısından açıklamıştır. Pavlov'un köpekler üzerinde yaptığı koşullanma deneyleri, refleks düzeyindeki davranışçı yaklaşımın ilk örneğini oluşturmaktadır. Pavlov, köpeklerde mide ve tükürük salgısı üzerinde yaptığı deneylerde, sahibinin ayak seslerini duyan köpeğin, daha ağzına salya verilmeden salya, çıkararak tepki oluşturduğunu gözlemlemiştir. Psişik salgı adı verilen bu tepkiye, sistematik bir incelemeyle daha sonra klasik koşullanma adı verilmiştir (Topses, 2003, s.220-221).

Öğrenmeyi Pavlov gibi koşullanmış tepki olarak açıklayan Guthrie, öğrenmedeki tüm zihinsel öğeleri reddetmektedir. Ona göre öğrenme, uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiden ibarettir. Bir uyarıcı eşlik eden eylem (tepki), söz konusu uyarıcının her görülüşünde tekrar ortaya çıkar. Diğer bir deyişle, belli bir durumda bir davranışta bulunan birey, benzer durumla karşılaştığında hep aynı davranışı gösterir. Guthrie'ye göre öğrenmenin oluşabilmesi için ödül veya pekiştirmeye de gerek yoktur. Ona göre

öğrenme, tepkinin uyarana karşı ilk gösterilişinde gerçekleşmiştir (Özden, 2008a, s.21-22). Guthrie, ayrıca, öğretim ortamları içinde, hedef davranışların önceden belirlenmesi gerektiğini, çünkü öğrencinin hedef davranışlar konusunda bilgilendirilmesinin, onun dikkatini artıracaklarını vurgular. Guthrie, yaparak öğrenmenin öneminden söz ederken, konuyla ilgili değişik ortamlarda, değişik alıştırmaların öğrenme için temel bir koşul olduğunu, okulun gerçek yaşamı örnekleyen bir kuruluş olması gerektiğinin ısrarla sözünü eder (Topses, 2003, s.222-223).

Davranışçı akımın diğer ünlü çalışması Thorndike tarafından yapılmıştır. Thorndike, öğrenmeyi bir problem çözme olarak görmüş ve problemle karşılaştığında yapılan çeşitli deneme-yanılma davranışlarıyla çözüm üretildiğini savunmuştur. Ona göre insanların ve insana yakın hayvanların öğrenme biçimi, deneme-yanılma yoluyla gerçekleşen bir öğrenmedir.

Thorndike'in yaptığı deneyde, kafese yerleştirilen kedi dışarıdaki balığa ulaşmak (veya kafesten dışarı çıkmak) için yaptığı sağa-sola koşma ve sıçramalar esnasında tesadüfen kapı mandalına bağlı ipi çekmesi sonucu kapı açılmış ve dışarı çıkmayı başarmıştır. Bu deney tekrarlandıkça kedinin kafesten çıkmak için yaptığı deneme-yanılma davranışları azalmış ve kedi mandalın bağlı olduğu ipi daha kısa sürede çekerek dışarı çıkmayı öğrenmiştir. Thorndike, bu çalışmasıyla deneme-yanılma esnasında yapılan davranışlardan, ödüle götüren davranışların kalıcı olduğu (öğrenildiği), diğerlerinin ise terk edildiği sonucuna ulaşmaktadır (Özden, 2008a, s.22).

Thorndike'in çalışmalarından hareket eden Skinner, organizmanın davranışlarını uyarıcılara karşı gösterilen otomatik bir tepki olmaktan çok, kasıtlı olarak yapılan hareketler olarak kabul etmektedir. İnsanların karmaşık uyarıcı durumlarla karşılaştıklarında gösterdikleri davranışlara operant (edim) adını veren Skinner, bu operantların, onları izleyen sonuçlardan etkilendiğini ileri sürmektedir. Skinner'in çalışması Operant Koşullanma olarak bilinmektedir. Skinner için edimsel öğrenmede pekiştireçlerin ve onların kullanılma türlerinin ve oranlarının çok büyük bir önemi vardır. İstenilen ve istenmeyen davranışların oluşturulması için uyarım ve tepkinin birbirine bağlanmasını amaçlayan işleme, pekiştirme, bu işlemin kullanıldığı araçlara da pekiştireç adı verilir. Pekiştireçler ise, olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılırlar.

Olumlu ve olumsuz pekiştireçler, davranışların yinelenme olasılığını artırıcı nitelik taşımaktadırlar (Özden, 2008a, s.22; Topşes, 2003, s.227-229).

Bandura tarafından geliştirilen gözleyerek öğrenme kuramı, davranışçı öğrenme kuramlarının birçok kavramını benimsemektedir. Ancak davranışçıların üzerinde durduğu gözlenebilen davranışların yanı sıra içsel zihinsel süreçlere de önem vermektedir. Bandura, öğrenmede düşüncenin önemini vurgulamakta ve taklidin ve gözleyerek öğrenmenin çocukların öğrenmesindeki yerine işaret etmektedir. Gözleyerek öğrenme, özellikle çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin hareketlerine, etrafında olup biten olaylara bakarak yeni bilgiler öğrenmesidir (Selçuk, 1997, s.122).

Davranışçı kuramın temsilcilerinin öğrenme ile ilgili ortaya koymuş oldukları felsefi temelleri ve ilkeleri şu şekilde tanımlamak mümkündür:

1. Davranışçı öğrenme kuramcılarının, felsefi kökeni, genel olarak pragmatist (yararcı) felsefeye dayanır.
2. Davranışçı kuramcılar, öğrenmenin süreçten daha çok, ürün olduğu yaklaşımını temele alırlar.
3. Davranışçı kuramcılar, öğrenmenin önemli ölçüde çevresel etmenlerin, çevresel uyarıcıların etkisiyle oluştuğu görüşündedirler. Onlar için, öğrenmenin temeli gözlem ve deneydir, yaşamdır, bazen de model alarak öğrenmedir.
4. Davranışçı kuramcılara göre, çevre koşulları değiştiğinde, insan davranışları da değişir. Tüm davranışlar öğrenilmiştir ve yine öğrenmeyle değiştirilir.
5. Davranışçı kuramcılar için nedensellik (determinizm), temel bir bilimsel ilkedir. Başka deyişle, belirli nedenler, aynı koşullarda aynı sonuçları doğurur. Belirli uyarımlar, belirli sonuçları üretir. Öğrenme, uyarım ve tepkinin birbirlerine bağlanması sonucu oluşur.
6. Öğrenme süreçlerinde yaparak ve yaşayarak öğrenme önemli bir öğrenme ilkesi olarak kabul görür.

7. Öğrenmede, pekiştirme önemli bir yer tutar. Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Davranışlar, onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir.
8. Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. İnsan konuşma, müzik aleti çalma, yabancı bir dili konuşma vb. becerileri tekrar yapmadan öğrenemez. Tekrar, öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır.
9. Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması lazımdır. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir.
10. Eğer öğretilecek bilgi ve davranış çok fazla veya karmaşık ise, analiz yapıldıktan sonra bir öğretim planı yapılmalı ve kademeli olarak öğretilmelidir. (Özden, 2008a, s.21; Topses, 2003, s.219-220; Duman, 2008, s.25-26).

2.2.1.2. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel kuramlar hakkında bilgi vermeden önce bilişselciliğin nesnel ya da öznel bir pozisyona sahip olup olmadığına dair bazı hususları açıklamak yerinde olacaktır. Çünkü yapılandırmacılık öznel yaklaşım kapsamında ele alınmakta, bilgi ve öğrenmeye dair kullandığı temel fikirler konusunda bilişselciliğin birçok boyutundan istifade etmektedir. Bilişsel kuramların yapılandırmacılık üzerindeki bu etkisi, onun öznel yaklaşımlar içerisinde değerlendirilmesinin gerekli olduğuna dair bir düşünceyi akla getirebilir. Bu nedenle bilişsel kuramlar ile yapılandırmacılığın ilişkisine de kısaca atıfta bulunmak gerekir.

Bilişsel kuramlar ile yapılandırmacılık, özellikle de radikal yapılandırmacılık arasındaki temel farklılık felsefi arka plandadır. Yani epistemolojik ve ontolojik konumları farklılıklar taşımaktadır. Bilişsel kuramlar bilgi ve gerçek konusunda nesnel bir pozisyonu tercih ederler. Yapılandırmacılık ise bilginin ve onun doğası, gerçek ve gerçekliğin doğası konusunda öznel bir pozisyon alır. Yapılandırmacılık bilginin oluşması, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bütün bu süreçlerde kişiye aktif bir rol

yüklemesi boyutlarında bilişselciliğin birçok boyutunu kullanır. Benzerlikler bilginin oluşma aşamaları, öğrenmenin gerçekleşme süreçleri hakkındadır. Ama sahip oldukları epistemolojik ve ontolojik arka plan farklıdır. Bu açıklamalardan sonra bilişsel kuramlara genel hatlarıyla değinilmeye çalışılacaktır.

Bilişsel alan öğrenme kuramcıları olarak adlandırılan bilişsel alan kuramcıları; Geştalt Psikolojisinin temel ilke, yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenmeyle ilgili temel görüşlerini geliştirmişlerdir. Ehrenfels, Helmholtz, Merring, Wertheimer, Köhler, Kurt Lewin gibi çoğunluğu sosyal psikolojik akademik kökenli olan bu kuramcılar, sonraları Bruner, Gagne, Ausubel gibi öğrenme kuramcılarıyla Eğitim Psikolojisi disiplini içinde yerlerini almışlardır (Topses, 2003, s.232-233).

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu akımın temsilcileri olan Geştalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner'e göre öğrenme, kişinin davranımda bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel kuramlara göre davranışçılığın, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışı yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar (Özden, 2008a, s.23).

Günümüzde bilişsel kuramcılar öğrenmeyi dünyayı anlamlandırmaya yönelik girişimlerimizin bir sonucu olarak görmektedirler. Bu girişimlerimiz sonucunda anlamlandırmaya yönelik düzenlemelerimizi yaparken tüm zihinsel araçları kullandığımızdan bahsetmektedirler. Çevremizle etkileşimimiz, hislerimiz, beklentilerimiz, bilgilerimiz ve durumlar hakkındaki düşünce yöntemimiz nasıl ve ne öğrendiğimizi etkiler. Bilişsel öğrenme kuramında davranıştan ziyade bilginin öğrenilmesi üzerinde durulur. Bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişme davranışa yansır. Burada da hafıza, bellek ve akıl önemli bir rol oynamaya başlar. Zihnin duyu organlarından gelen verileri alma, saklama, eski bilgi ve duyumlarla karşılaştırarak, birleştirip ayırarak yeni bilgiler oluşturma gibi öğrenme işinde birçok görevleri vardır (Duman, 2008, s.27-28). Bilişsel akımın öncüleri eğitimde sonuçtan çok süreç üzerinde dururlar. Öğrenilenlerin gerçek hayatta işe yaraması için öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin ilkeler kazandırmayı tercih ederler.

Davranışçı akımların kısmen öğrenmeyi açıkladığı kabul edilmekle beraber, öğrenme hakkında bugün nerede ise bütün uzmanların ortaklaşa kabul ettiği gerçek, öğrenme olayının uyarıcı-tepki ilişkisinden çok daha kompleks bilişsel bir süreç olduğudur. Bunlara göre, davranışçı yaklaşımlar öğrenme olayına kısmi bir açıklama getirmektedirler (Demirel, 2003, s.34; Özden, 2008a, s.24).

Piaget'e göre öğrenme, algıların ve yeni bilgilerin zihinsel yapı içinde organize edilmesidir. Yeni algı ve bilgiler zihnin eski dengesini bozar. Ancak zihin, gerekli düzenlemeleri (kabul etme, değiştirme) yaparak bir uyum (adaptasyon) sağlar ve her defasında yeniden denge (equilibrium) kurar. Bireyin öğrenmesi onun zihinsel (bilişsel) gelişimi ile bağlantılıdır (Duman, 2008, s.28).

Wertheimer, Kurt, Kofka, Kurt Lewin gibi Gestaltçılar davranışların bir bütün olduğu, bunun parçalara ayrılamayacağını savunmuşlardır. Gestalt psikolojisinde parçaların bir bütünlük içinde anlamlı olduğu savunulmuştur. Davranışları belirleyen nesnel gerçeklik değil, öznel gerçekliktir. Deneyimlerimiz sadece beynin düzenleme ilkesiyle (law of pragnanz) değil, inanç, değer, ihtiyaç ve tutumlarımızca da anlamlandırılır. Aynı nesnel durumlarda bireylerin farklı davranış göstermesi bu ilkeyle açıklanmaktadır (Duman, 2008, s.28). Gestaltçıların temel görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

1. İnsanlar gördüklerini bir bütün olarak algırlar. Bütünü oluşturan parçaların aralarındaki ilişkiler algılamada önem taşır.
2. Bir nesnenin ya da parçanın algılanışı, onun diğer parçalarla olan ilişkisine bağlıdır.
3. İnsanların davranışı, içinde buldukları durumu algılamalarına bağlı olarak değişir. Öğrenme, kişinin çevresini algılama ve yorumlama sürecidir. Bundan dolayı, öğrenmede önemli olan kişinin olayları ve durumları anlaması, diğer bir deyişle, eşyaya ve olaylara anlam yüklemesidir.
4. Herhangi bir durumun ya da konunun öğeleri birbirleriyle ilgilidir ve bunların her biri bütünlük içinde anlam kazanır. Bütün, onu meydana getiren

parçalarının toplamından daha farklıdır. Bir konuyu oluşturan parçaları ayrı ayrı incelersek bütünü göremeyiz veya bütünden önemli şeyler kaybederiz (Bilge, 2004, s.225-226; Özden, 2008a, s.24-25).

Geştalt yaklaşımında, davranışçuların en küçük birimler üzerinde çalışarak bütünün anlamını kaybetmesine yol açtıkları ve dolayısıyla yanlış sonuçlar elde ettikleri savunulmaktadır. Davranışçı yaklaşımda öğrenen pasif ve çevresel uyarıcılara bağlı olarak ele alınırken Geştalt yaklaşımında birey aktiftir ve çevrenin yorumlanmasında doğuştan algısal kolaylığa sahiptir. Davranışçılıkta uyarıcı-tepki bağının öğrenildiği, Geştalt'ta algısal yeniden organizasyonların aracılığı ile anlamlı bütünlerin kazanıldığı ileri sürülmektedir (Bilge, 2004, s. 226).

Bilgiyi işleme kuramı bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biridir. Bu kuram bilginin kişi tarafından pasif bir şekilde alınmadığının altını çizer. Buna göre birey bilgiyi alır ve kendine göre işler, yani şekillendirir. İnsan zihni, kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma öğrencinin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir (Özden, 2008a, s.25). Gagne'ye göre öğrenme, çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte depolanması, bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlemlenebilen davranışlara dönüştürülmesi gibi bir dizi işlemi kapsayan bütünlüğü olan bir süreçtir. Gagne için öğrenmede belleğin rolü oldukça önemlidir. Belleğe ulaşan bilgiler, yeni bilgilerin uzun süreli bellekte depolanmasında, kalıcılıklarının arttırılmasında ve o bilgilerin yeni ürünlere dönüştürülmesinde temel rol oynarlar (Topses, 2003, s. 234). Gagne'nin öğrenme ilkeleri olarak şunlar sayılabilir. 1- Öğrenme biriken bir üründür. 2- Öğrenme insanın zihninde yer alır. 3- Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin yaptıklarından meydana gelir. Öğrenme yalnız pekiştirme, tekrar, yan yana veya bitişik duran bilgiler gibi dış etkenlerle değil, daha önceki bilgiler, zeka, çözüm stratejileri gibi iç faktörlerle de ilgilidir (Duman, 2008, s.32).

Öğrenme ile ilgili bir başka yaklaşım da Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramıdır. Ausubel'in ortaya koyduğu anlamlı öğrenme kuramı, daha çok öğretim

etkinliklerinin şekillendirilmesine yöneliktir (Selçuk, 1997, s.155). Bu öğrenme kuramına göre, mekanik öğrenme unutulur, anlamlı öğrenme ise daha çok hatırdadır. Mekanik öğrenmede bilgiler bellekte düzensiz olarak kalırlar. Anlamlı öğrenmede ise, bilgiler diğer eski bilgilerle ilişkiye sokularak yeniden organize edilir, yapılandırılır, zihinde yeni bir anlam oluşturulur. Bilginin birey tarafından anlamlandırılması esastır (Duman, 2008, s.33). Ausubell'e göre bireye çevreden sunulan bilgiler ne kadar iyi düzenlenmiş ve sunulmuşsa, bilgiler o derece kalıcı olmaktadır. Bunun için de, öğrenilecek bilgilerin kendi içinde bir bütünlük taşıması ve anlamlı olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencide anlamlı öğrenmeye dönük olumlu bir hazırlığın olması gerekmektedir (Selçuk, 1997, s.155).

Bilişsel kuramların içinde yer alan bir diğer yaklaşımda Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımıdır. Buna göre öğrencinin, öğrenmede aktif olarak, bağımsız ve girişimci, bir bilim adamı gibi deneyler yaparak keşfedici özelliğe sahip olması gerektiği vurgulanır. Bruner, çocuğun doğuştan keşfetme merakı olduğunu, öğretimin de buluş yoluyla öğretme stratejisine dayalı olması gerektiğini savunur. Tümevarım yoluyla öğrenmeyi teşvik eden bu öğretme yaklaşımına örnek-kural yöntemi de denmektedir. Öğrenmede öğretmen önce örnekleri sunar. öğrenci konunun yapısını, kavramlarını, mantıksal çıkarımlarını, ilkelerini, işlemlerini, özelliklerini keşfedinceye kadar örnekler verilir. Öğrencilerden örnekleri betimlemeleri istenir. Özel örnekler kullanılarak kavramlara, genel ilkelere varılır. Buluş yoluyla öğrenmede öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Çünkü bu şekilde öğrenme daha etkili ve kalıcıdır. (Duman, 2008, s.34-35). Bu yaklaşıma göre biliş, bir ürün değil, süreçtir. Bu tür öğrenmede, öğrencinin konunun esasını oluşturan bilgiyi yani, "yapı"yı keşfetmesi beklenir. Bu yapının anlaşılabilmesi için öğretmenin ilk aşamada öğrencileri ayrıntılarla ve örneklerle karşı karşıya getirmesi ve daha sonra öğrencilerin ayrıntılardan hareketle konunun bütünü ve "yapı"sını anlamalarını sağlaması gerekmektedir (Selçuk, 1997, s.153).

Öğrenmenin anlama, düşünme ve yorumlama gibi bilişsel boyutlarını vurgulayan bilişsel kurama göre öğretimde dikkat edilmesi gereken başlıca hususlar şu şekilde özetlenebilir (Özden, 2008a, s.26-27):

1. Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine bina edilir. Öğretmen, anlattığı konu hakkında öğrencinin daha önceden bildiklerinin farkında olmalı, bu bilgilere saygı göstermeli ve öğretme esnasında değerlendirmelidir.
2. Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır. İnsanların karşılaştıkları her şeye anlam yükleme çabası içerisinde oldukları düşünülerek öğrenme, derinliğine düşünebilme, konunun özünü kavrama olanağı verecek şekilde düzenlenmelidir. Yüzeysel olarak verilen bilgilerin tekrarını istemek öğrenci için anlamsızdır
3. Öğrenme, uygulama şansı tanınmalıdır. Öğretim öğrenciye öğrendiklerini kullanmak için değişik fırsatlar vermelidir. Aksi halde, öğrencinin anlam oluşturma mücadelesi kaybolur.
4. Öğretmen otorite figürü olmamalıdır. Öğretmen sınıfta bir otorite figüründen ziyade bir basketbol antrenörü gibi bütün öğrencilerin potansiyellerini sonuna kadar kullanmada onlara rehberlik yapan kılavuz rolünde olmalıdır.
5. Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir. Eğer öğrencilerin duyduklarını ve karşılaştıklarını anlama çabası içerisinde olması bekleniyorsa, öğretmen ve öğrencilerin beraberce karşılıklı güven içerisinde ve birbirlerinden yüksek beklentiler ile çalışmaları gerekmektedir.

2.2.2. Öznel Öğrenme Kuramları

Öznel anlayış nesnel anlayıştan epistemolojik olarak oldukça farklıdır. Bu iki anlayış birbirine zıt iki kutbu ifade etmektedir. Nesnel ve öznel anlayış arasındaki temel ayrımlardan biri, öznel anlayışın bilgi ve bilginin doğasıyla ilgili olarak ortaya koyduğu görüşlerin nesnel anlayıştan oldukça farklı bir çizgi izlemesidir. Nesnel anlayışın savunduğu biçimde bilginin ve gerçekliğin nesnel, mutlak bir değerinin olacağı

görüşünün tam karşısında yer alan öznel anlayış, gerçeği bilmenin tek tip yolunun olamayacağı görüşünden yola çıkar. Nesnel anlayışta var olan bilgiyi olduğu gibi alması öngörülen, birer alıcı konumunda kalan öğrenciler; öznel anlayış çerçevesinde yer alan epistemoloji içinde, önceki deneyimleriyle etkileşimleri sonucunda, bilgiyi aktif olarak yapılandırır (Fer ve Cırık, 2007, s.46-47).

Öznel anlayışa göre bilgi ve gerçek, bireyin zihninin dışında değil, içindedir. Çünkü anlam birey tarafından yapılandırılır. İnsan zihni, dış dünyadan gelen tüm girdileri uyarılma yeteneğine sahiptir. Bu uyarlamayı, bireysel deneyimlerine ve inançlarına göre yapar. Çünkü insan bilişinin en önemli işlevi uyarlanabilir oluşudur; yani bireyin deneyim ya da yaşantıları dünyanın düzenlenmesine hizmet eder, yoksa ontolojik gerçeğe değil. Diğer bir anlatımla, insanların dış dünyadaki doğruyu ya da gerçeği bilmediği varsayılır. Bunun yerine, bireyin yaşantıları yoluyla doğruyu yapılandığı ve düşüncelerini geliştirdiği kabul edilir.

Öznel anlayış ontolojik gerçeğe değil, oluşturulan gerçeğe odaklanır. Eğer birey, bilgiyi anlamlandırabiliyor ve yaşamında kullanabiliyorsa öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Buradan hareketle öznel anlayış, dünya üzerinde kesin gerçekliklerin bulunmadığı, bireylerin var olan bilgiyi pasif olarak almadıkları, bilgiyi önceki deneyimleri ve çevreleri ile etkileşimleri sonucunda aktif olarak kendilerinin yapılandıkları düşüncesi üstüne kuruludur. Bu bağlamda öznel anlayış, birey tarafından algılanmayan bilginin o birey için var olamayacağını, bireylerin öğrendiklerini yansıtmasının da, tamamen bireyin kendisine özgü olduğu fikri üstüne kuruludur. (Fer ve Cırık, 2007, s.49-50).

Öznel öğrenme kuramları içinde en çok ön plana çıkan yapılandırmacılıktır. Bu nedenle yapılandırmacılık, birçok boyutuyla inceleme konusu yapılacaktır.

2.3. Öğrenme Kuramı Olarak Yapılandırmacılık

Eğitim çevrelerindeki en son slogan, hem öğrenme teorisi hem epistemoloji, hem insanların nasıl bildiği hem de bilginin doğasını içeren “yapılandırmacılık”tır. Ortaya çıkan yer yeni şeye teslim olmak durumunda olunmasa bile bilgi ve öğrenme

teorilerine ilişkin işlerimiz hakkında düşünmeye ihtiyaç her zaman söz konusudur. Bu nedenle şunu sorma gereği duyarız: Yapılandırmacılık nedir, bize söylediği yeni ve anlamlı şeyler nelerdir ve biz bunu işlerimize nasıl uygulayabiliriz? Literatürden anlaşıldığı kadarıyla, çarpıcı bir şekilde yapılandırmacılıkta aslında yeni bir şey yoktur. Yapılandırmacılık tarafından ifade edilen temel fikirler açık bir şekilde geçmişteki birçok kişi tarafından telaffuz edilmiştir. Yeni olan bir şey vardır, o da, bu eski fikirler setinin yaygın bir şekilde kabul edilmesi ve bilişsel psikolojideki yeni araştırmaların onu desteklemesidir (Hein, 2005).

Yüzyıllar boyunca felsefeciler ve bilim adamları bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorusunu tartışmışlardır. Pozitivist paradigma, gerçeğe nesnel yaklaşmış ve gerçeğin kişinin dışında olduğunu, keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Daha sonraları, buna zıt bir paradigma gelişmiş ve nesnellik terk edilmeye başlanmıştır. Yeni paradigma, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.29). Bu paradigmaya göre bilgi artık kişinin dışında (nesnel) değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznedir. Öznel gerçeklik üzerine kurulan yaklaşım “Yapılandırmacılık” diye adlandırılmıştır. (Kılıç, 2001, s.7) Yapılandırmacılık, İnsanların nasıl öğrendiği ve bilginin içeriği konusunda geliştirilmiş bir felsefi yaklaşımdır. Bu yaklaşım sadece belli bir bilim dalında değil birçok alanda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Durmuş, 2001, s.35).

Yapılandırmacılık, epistemoloji ile ilgili bir kavram olup öğrenme kuramları arasında yer almaktadır. Yapılandırmacılığın yapı taşları felsefede görülmekte olup bilişsel psikoloji ve eğitimin yanı sıra sosyoloji ve antropolojide de uygulanmaktadır. Yapılandırmacı düşünce bilgi aktarımından daha çok öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturması üzerine odaklanır (Atıcı, 2000, s.2). Yapılandırmacı eğitim, tamamıyla öğrencilerin deneyimleriyle bağlantılıdır. Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle gelir ve onları derste kullanarak yeni bilgileri öğrenir (Semerci, 2001, s.430).

Yapılandırmacı yaklaşım sistematik bir şekilde 1960'lı yılların başında Bruner tarafından gündeme getirilmiş olsa da bu anlayışın izlerini felsefe tarihinin derinliklerinde de görmek mümkündür. Bundan yaklaşık iki bin yıl önce Sokrates “Bilgi

sadece algıdır” demiştir. On sekizinci yüzyıl neopolitan felsefecisi Vico karmaşık insan yapısının biçimlenmesinde duygular, özlemler, saplantılar ve düşlerin etkisini vurgulamış, Descartes’ci doğrusal tümdengelimciliğe karşı karmaşıklığı savunmuştu. Çek eğitim reformcusu ve din adamı Comenius, dil eğitimine ilişkin bu doğrultudaki görüşleriyle tanınmış; geleneksel sınıf düzenine karşı çıkan bayan Montessori, geniş ölçekli öğrenci inisiyatifini öne çıkarmıştı. “Genetik epistemoloji” kavramının önderi Piaget, bireyin kendi kafasındaki gerçeklik modelini kendisinin biçimlendirip sürekli yenilediğini ileri sürmüştü. Yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireyin bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür. Bu özelliği nedeniyle yaklaşım felsefeden matematiğe, sosyolojiden mimarlığa, yönetim ve organizasyona kadar pek çok alanda etkili olmuştur (Şimşek, 2004, s.116).

Literatürde yapılandırmacı yaklaşımlar, hem epistemolojik hem de pedagojik açılardan tam anlamıyla sağlam bir zemine oturmadığından çok farklı yorumlamalara yol açmışlardır. Yapılandırmacılığın birçok çeşidinden (radikal, bilişsel, sosyal yapılandırmacılık gibi) bahsedilmektedir (Ernest, 1995, s.459). Bu farklı yaklaşımlara rağmen, yapılandırmacı öğrenme teorileri üç temel varsayımı vurgulamaktadırlar:

1. Bilgi, pasif olarak ya da kişisel bir katkıda bulunma olmaksızın inşa edilemez.
2. Anlama, adaptasyon sonucu ortaya çıkar; kişi kendi tecrübeleri, bilgi ve birikimleriyle tartışılan konu arasında uyumlandırma sağlayarak, ele alınan konuyu anlar.
3. Bilgi, etkileşim sonucu oluşturulur; kullanılan dil ve içinde bulunulan sosyal yapı bu etkileşimde önemli rol oynar (Durmuş, 2001, s.35).

Yapılandırmacılığa temel olan yaklaşımların ortak noktası, var oluşun karmaşık gerçeğini özne temelinde aramaktır. Bu temelden onlarca farklı, hatta zaman zaman birbirleriyle zıtlaşan, ama hepsi de “yapılandırmacı” olarak bilinen yaklaşımlar türemiştir. Bu yaklaşım homojen bir kuramsal yapı olmayıp, daha çok genel bir çerçeve (paradigma) olarak görülmek durumundadır. Çünkü yapılandırmacılık kendi içsel

varlığı tam olarak ifade edilebilen ya da gösterilebilenlerle açıklayan simgecilikten (representationism), insan zihninin kendinden başka varlık ve gerçek aranmasını saçma bulan tekbenciliğe (solipsism) kadar uzanan oldukça geniş bir çeşitliliği barındırmaktadır. Yapılandırmacılığın radikal temsilcileri, bu iki uçtan ikincisine doğru güçlü bir yönelim içindedirler. Daha ılımlı olanlar ise, gerçek dış dünyanın bulunduğu, ama ona ilişkin seçenezsiz, mutlak ve nesnel bilgi bulunmadığı görüşündedirler (Şimşek, 2004, s.116).

Yapılandırmacı yaklaşımlar zengin bir çeşitliliğe sahiptir. Yapılandırmacılığın homojen bir resim şeklinde ele alınması doğru olmayabilir. Bu nedenle yapılandırmacılığın tümüne yönelik genellemelerin içeriğini genel düzeyde tutma gereği vardır. Yapılandırmacılık içerisindeki bu zengin çeşitlilik ise henüz Türkçe literatüre yansımış değildir. Yapılandırmacılığı tek bir anlayış gibi değerlendirmek yanlış olacaktır. Ayrıca bunlar arasındaki farklılıklar sadece bilgi, gerçek, bilim, öğrenme, öğrenci, öğretim gibi kavramlara bakışla sınırlı değildir; bu kavramların uygulamaya bakan yüzlerine de ilişkindir. Bu farklılıklar sadece öğretim uygulamalarına değil, eğitim araştırmalarına da yansımak durumundadır. Çünkü bu yaklaşımların bilime ve bilimsel araştırmaya ilişkin bakışları dikkat çekicidir (Şimşek, 2004, s.121).

2.3.1. Tarihsel ve Felsefi Arka Plan

Yapılandırmacılığın tarihi gelişimi ile ilgili literatürde özellikle bazı isimler zikredilmekte ve onların düşünceleri bağlamında yapılandırmacılığın bugünkü temelleri üzerinde yorumlar yapılmaktadır. Burada kısaca bu tarihsel arka plana dair bir değerlendirme yapılacaktır.

Fosnot (1992, s.167), son yıllarda eğitim sistemleri üzerinde etkili olmaya başlayan, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşımın yeni olmadığını, temelini felsefe ve psikolojiden aldığını ifade etmektedir. Sokrates ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilmekte ve yapılandırmacı felsefe ile ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte öğrenme ve epistemoloji ile ilgili tartışmaların binlerce yıl öncesinde de yer aldığını görebiliriz (Ernest, 1995, s.460). Bilgi, onun doğası ve bizim nasıl bildiğimiz, yapılandırmacılar için temel düşüncelerdir. Von

Glaserfeld yapılandırmacılığı, “kökleri felsefe, psikoloji ve sibernetikte olan bir bilgi teorisi” olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı perspektifte bilgi, çevresi ile etkileşimi yoluyla birey tarafından yapılandırılmaktadır (Murphy, 1997).

Glaserfeld, 18.yüzyıl felsefecilerinden Giambattista Vico’yu ilk yapılandırmacılardan saymaktadır. Vico’nun “bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir” şeklindeki ifadeleri aslında yapılandırmacılığı savunmaktadır. Locke ile Hume gibi felsefeciler, bilginin ne olduğu ve nasıl üretildiğine yönelmiş, görelilik ve gerçekçiliğin ilkelerini ortaya koymaya çalışmışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.24).

Daha sonraları Kant, Vico’nun fikrini geliştirerek, insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgilerle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yapılandırıdığını savunmuştur. Kant’a göre bireyler bilgiyi aktif olarak alır, önceden asimile ettiği bilgiye bağlar ve kendi yorumu haline getirir. (Check, 1992; Çınar ve diğerleri, 2006, s.49’ dan alıntı).

Öğrenenin bilgiyi yapılandırmada etkin katılımı fikrine destek veren ve eğitimi “gelecek yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi” olarak gören ve John Dewey, bilginin pasif bir şekilde alınamayacağını söylemiştir (Brooks ve Brooks, 1997, s.9). 20. Yüzyıl felsefecilerinden biri olan Dewey’e göre klasik eğitim, problem çözmeyi ya da yansıtıcı düşünmeyi içermemekte, öğrenenler bilgiyi ezberlemekte ve materyalin ilgisiz parçalarını ezbere kullanmaktadır. Yine 20. yy felsefecilerinden olan Kuhn, Wittgenstein ve Rorty, bireyin öğrenmeye etkin katılması fikrini savunarak bireyin bilgiyi özgün bağlamda yapılandırması gerektiğini düşünmüşler, bilginin “doğru” olmasının değil “uygulanabilirliğinin” önemli olduğunu vurgulamışlardır (Duffy ve Cunningham 1992, s.172; Erdem, 2001, s.4’ten alıntı).

Daha sonraları Piaget, Vygotsky, Glaserfeld gibi bilişsel ve sosyal psikolojinin güçlü isimleri tarafından şekillendirilen yapılandırmacılık, radikal veya bilişsel, sosyal, sosyo-kültürel, sembolik, etkileşimci vb. çeşitleri ile günümüze kadar gelişimini sürdürmüş ve öğretim programları üzerinde etkili olmuştur. Yapılandırmacılığın birçok çeşidinden bahsedilse de hepsinin ortak vurgusu bilginin bireyler tarafından aktif olarak yapılandırıldığı fikrinde birleşmektedirler.

Aydın'a (2007, s.1) göre; eğitimbilim, genel olarak disiplinler arası bir etkinlik alanı olarak görülse de, ontolojik (varlıkbilimsel) ve epistemolojik (bilgi kuramsal) temelleri açısından ele alındığında, onu genel olarak sosyal bilimler kapsamı içerisinde değerlendirmek olasıdır. Bu açıdan, sosyal bilimlerin ontolojik ve epistemolojik temellerine yönelik felsefi tartışmaların, eğitim bilimlerinde önemli bir yansıma bulması kaçınılmazdır. Bu yüzden, yapılandırmacılığı ve eğitimde sunduğu perspektifleri tartışırken, sosyal bilim anlayışındaki dönüşüme bakmak önem arz eder. Zira, yapılandırmacılığın doğuşunda ve gelişiminde geleneksel bilim anlayışına dönük felsefi tartışmaların ve bu tartışmalar ışığında önerilen yeni bilim anlayışının güçlü bir rolünün olduğu anlaşılmaktadır

Eski ve daha güncel felsefi teorilerin bilinen geleneği, “felsefi yapılandırmacılık” olarak isimlendirilebilecek bir kavramsal yapı meydana getirmiştir. Dünyaya ait algılamaların ve inançların tamamen insan yapılandırmasının ürünü olduğu, duyuşal datanın pasif olarak alınmasından ziyade aktif olarak yapılandırıldığı iddia edilmektedir. Bu görüşlere göre, felsefi yapılandırmacılık anti-realism (gerçekliğe karşı) felsefe kampına düşmekte ve bu yüzden nesnellığe (objectivism) alternatif olarak düşünülmektedir. Felsefi yapılandırmacılar –anti-realistler olarak- kendinde gerçekliği görmeyi reddeder, eylem ve deneyimin ötesinde herhangi bir şeyi bileceğimize dair iddiaları da dikkate almazlar. Bu yüzden onlar şunu bildirmektedirler: biz bilinen dünyayı deneyimlerimiz ve bilginin aktif süreçleri temelinde yapılandıran (keşfeden değil) kişileriz (Boudourides, 2007).

Nasıl bilebiliriz? Neyi Bilebiliriz? Bilgi nedir? Gerçek nedir? Gerçeklik nedir? Bu önemli sorular sadece bilgi üzerine çalışan epistemolog ve felsefeciler için değil, aynı zamanda bilim, dil, değerler ve eğitim psikolojisi ile ilgilenenler için hatta yapay zeka sistemleri geliştiren bilgisayar programcıları için de geçerlidir. Biz bilgiyi ya bilenden ayrı ve kesin, bilinebilir ve dışsal gerçeklik olarak görürüz ya da bilenin bir parçası ve kapsamlı uzantıları olan çevresiyle ilgili bireysel deneyimlerine göre görece olarak görürüz.

Wilson (1997) dünya görüşlerinin evrimiyle ilgili tanımlamasında şunu kaydetmektedir: Antik zamanlarda insanlar yalnızca tanrının dünyanın “gerçek”

işaretlerini sağladığına inanırlardı. Matematik ve mantık, bu bilgi manifestosunda önemli bir rol oynadı. Rönesans boyunca bilimsel metot, “gerçek”i ortaya çıkaran fark edilen bir metot olarak gelişti. Daha sonra alman filozof Kant, bilginin mutlaklığı ile ilgili kesin yargıya ulaşma olasılığını reddetti. Hala, modern düşünce, “dünya”yı açıklamada bilimin yeteneğine güvenmektedir. Postmodernistler, Wilson’un savunduğu gibi, “geçmişten miras olarak alınmış gerçeğin idealleştirilmiş bakışını reddetmeyi tercih ettiler ve onu zaman, mekan ve perspektifle sınırlandırılmış, değişen, dinamik gerçekle değiştirdiler.

Böylece, epistemoloji tarihinde eğilim, statik, pasif bilgi bakışından, uyarlanabilir ve aktif bakışa doğru ilerlemiştir. İlk teoriler, bilgiyi, herhangi bir öznenin bağımsız olarak var olan nesnelere farkında olma şeklinde vurguladılar. Bu nesnelci görüşe göre, nesnelere kendinden olan bir anlama sahiptir ve bilgi, birbirine uygunluğun gerçekliğe yansımadır. Bu gelenekte bilgi, bilenin dışında var olduğu düşünülen, bilenden ayrı ve bağımsız olan gerçek dünyayı temsil etmeli ve bu bilgi bağımsız dünyayı doğru bir şekilde yansıtıyorsa doğru olarak düşünülmelidir. Jonassen (1991a, s.29) nesnellikle ilgili şunları aktarmaktadır: Bilgi değişmezdir çünkü nesnelere temel özellikleri bilinebilir. Nesnellik önemli metafizik varsayımına göre dünya gerçektir, biçimlendirilmiştir ve bu biçimlendirme öğrenen için modellenebilir. Nesnellik, aklın amacının, bu gerçekliği ve onun yapısını analiz edilebilir ve ayrıştırılabilir düşünme süreçleri yoluyla yansıtmasını içerir. Düşünme süreçleri yoluyla üretilen anlam anlayan için dışsaldır ve gerçek dünyanın yapısı tarafından belirlenmiştir.

Bunun tam tersine yapılandırmacı bakış açısı ise bilginin ve gerçekliğin nesnel ve kesin bir değeri olmadığını, en azından bu gerçekliği bilemeyeceğimizi savunmaktadır.

İster bilgiyi kendi üretimimiz olarak düşünelim isterse bilginin bizden bağımsız “gerçek” dünyaya ait olduğunu düşünelim, bu gerçekten bizim günlük işlerimizde herhangi bir farklılık yaratır mı? Cevap evet’tir. Çünkü epistemolojik düşüncelerimiz, pedagojik düşüncelerimizi belirlemektedir.

Eğer bilginin dışarıdaki gerçek dünya hakkındaki öğrenmeden meydana

geldiğine inanırsak, o zaman biz ilk önce bu dünyayı anlamaya, mümkün olan en rasyonel yolla onu düzenlemeye ve öğretmenler olarak onu öğrenene sunmaya gayret ederiz. Bu düşünce, aktiviteler, aktif katılım ve fırsatlarla öğrenene dünyanın nesnelere deneyimlemesi ve kullanmasını sağlamakla bizi meşgul edebilir. Amaç, her zaman öğrenenden bağımsız olan dünyanın yapısını onun için açık hale getirmektir. Biz dünyayı anlaması için öğrenene yardım ederiz. Fakat ondan kendi dünyasını yapılandırmasını istemeyiz. Burada öğrenen hiçbir yerde görünmemektedir. Öğretmenin görevi, bilgileri öğrenene açık hale getirmektir. Fakat, yapılandırmacı teori dikkatlerimizi yüz seksen derece değiştirmemizi gerektirmektedir. Eğer yapılandırmacı konumu tercih edersek, kaçınılmaz bir şekilde öğrenene duyuşal data ile etkileşim imkanı ve kendi dünyasını yapılandıracağı fırsatları sunmayı savunan bir pedagojiyi takip etmemizi gerektirir. Fakat yapılandırmacı konumda bazı hususları içimize sindirmek biraz zordur. Birçoğumuz öğrenenlerin gerçekten kabul edilebilir bir anlam yapılandırabileceklerine dair inancımızla, bizim onlar için anlam yapılandırmamız gerektiği arasında bocalarız. Bir başka değişle bu, kendi zihinsel faaliyetlerini gerçekleştirmede öğrenenlere özgür olmadıkları durumlar oluşturmayı ve deneyimin anlamı hakkında onları kendi düşüncelerimize kanalize ettiğimiz öğrenme durumlarını ifade etmektedir (Hein, 2005).

Aslında yapılandırmacı epistemolojiyi açık bir şekilde tanımlamak zordur. Yapılandırmacılıkla ilgili yazılıp çizilenlere bakıldığında her bir kişiye bağlı olarak oldukça farklı yorumlar elde edilebilmektedir. Bununla birlikte birçok yazar, eğitimci ve araştırmacı, bu yapılandırmacı epistemolojinin eğitim uygulamasını ve öğrenmeyi nasıl etkilemesi gerektiği hakkında bir anlaşmaya varmış gözükmektedirler (Boudourides, 2007).

Epistemolojik ve ontolojik pozisyonların alanını göstermesi bakımından yapılandırmacı yazılardan çıkarılan bazı sonuçları Matthews (1992) şu şekilde aktarmaktadır:

- Birçok yapılandırmacı yaklaşım, bilginin, nesnel ve ilham edilmiş olmasından ziyade, bireysel ve sosyal olarak yapılandırıldığını kabul eder; bu yaklaşıma göre teoriler kesin değil geçicidir.

- Bilgi olarak bilim, zihinsel bir yapılandırmadır. Bilimin doğanın kanunları olarak başvurduğu şey, yalnızca bu insan aktivitesinin sonucudur. Doğa bu şekilde kanunlara sahip değildir.
- Dış dünyanın varlığını farzetmemize rağmen, ona doğrudan erişemeyiz. Bilim, genel bilgi olarak keşfedilmiş bir şey değil, dikkatli bir şekilde kontrol edilmiş yapıdır.
- Basit kavramların içine konduğunda yapılandırmacılık, esas olarak insan bilgisinin limitleri hakkında bir teori, bütün bilgilerin zorunlu bir şekilde kendimizin bilişsel faaliyetlerinin ürünü olduğu inancı şeklinde tanımlanabilir. Biz herhangi bir dışsal veya nesnel gerçekliğin doğrudan veya arabuluculuk yoluyla bilgisine sahip değiliz. Biz kendi anlayışımızı kendi tecrübelerimiz aracılığıyla yapılandırırız.
- Bilimsel bilgi, kendileri teori yüklü gözlemleri anlamak için üretilmiştir. Modeller ve teorilerin ontolojik gerçeklikle uyumlu olup olmadığını kontrol etmek için başvurulabilecek doğanın büyük bir kitabı yoktur.
- Yapılandırmacılık, mantıklı düşünüldüğünde, post epistemolojik bir pozisyona sahiptir. Epistemolojinin standart soruları –makul olarak sorulmuş olsalar bile- bu perspektiften cevaplandırılmaz. Yapılandırmacılığın öncülleri, daha ziyade geleneksel epistemolojik dili terk etmeyi önermektedir.

Yapılandırmacı epistemolojide birçok farklılıklar olmasına rağmen, ortak olan nokta, onun özne merkezli, deneyime dayalı ve göreceli olmasıdır. Yapılandırmacıların çoğuna göre bilginiz bize dünya hakkında hiçbir şey söylemez. O bize deneyimlerimiz hakkında ve onların en iyi nasıl organize edildiğini söyler.

Lerman ve Kilpatrick ise yapılandırmacılığın temel epistemolojik tezlerini şu şekilde ifade ederler:

- Bilgi, aktif olarak bilen özne tarafından yapılandırılır, çevreden pasif olarak alınmaz.

- Bilmeye varış, kişinin deneysel dnyasını organize eden uyarlamalı bir sreedir. O, bilenin zihni dışında bağımsız, önceden var olan dnyayı keşfetme değildir. (Matthews, 1992)

Birçokları için yapılandırmacılık, hasta okul sistemleri için bir tedavi ümidini elinde tutar ve var olan paradigmalara karşı sağlam, uyumlu ve ikna edici bir alternatif sağlar. Yapılandırmacılık etkili bir şekilde epistemolojiden bir öğrenme teorisine; öğrenme teorisinden de uygulamaya dönüştürülebilir mi? (Murphy, 1997) Böyle bir sorunun cevabını ilerleyen başlıklarda yapılandırmacılığın özellikle öğrenme ve öğretim sreedlerine yansımaları boyutunda görmek kolaylaşacaktır.

2.3.2. Kavramsal Çerçeve ve Türkçe Terminoloji Problemi

İngilizce'de "Constructivism" olarak adlandırılan "Yapılandırmacılık", Türkçe'de "yapılanma, zihinde yapılanma, yapısalcılık, yapıcılık, gelişimcilik, çatkıcılık, bütünleştiricilik, inşacılık, kurgulamacılık, oluşturmacılık, yapılandırmacılık..." gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır (Kılıç, 2001, s.7; şimşek, 2004, s.133; Can, 2006, s.284). Bu sözcüklerden özellikle yapısalcılık, oluşturmacılık ve yapılandırmacılığın en çok kullanılan kavramlar olduğu literatürden anlaşılmaktadır. Ancak bu kavramların hangisinin daha tutarlı ve doğru bir kullanım olduğunu anlamak için bunlara kısaca değinmek gerekmektedir.

şimşek'e göre Yapısalcılık sözcüğü İngilizce'de "structuralism" teriminin karşılığı olarak Türkçe'de uzun süredir kullanılmaktadır. Buna karşılık constructivism sözcüğünün, öteden beri kullanılagelen yapısalcılık teriminin ifade etmiş olduğu anlamla ilgisi yok denecek kadar azdır. En azından bu sözcük eğitim bilimcilerin uzun süredir kullandığı ama constructivism karşılığı olarak görmedikleri bir sözcüktür. Bütünleştiricilik sözcüğü, constructivist öğrenme kuramının özünü ya da temel çerçevesini temsil etmekten uzaktır. Mimarlık ya da inşaat alanında uzun süredir kullanılan çatkıcılık sözcüğünün bir eğitim terimi olarak kullanımı da aynı çerçevede değerlendirilebilir (şimşek, 2004, s.134).

Gelişimcilik sözcüğü ise, constructivism içindeki yönelimlerden birisi olan ve

İngilizce’de progressivism olarak adlandırılan bir yönelimi nitelemek için kullanılabilir. Buna karşılık Progressivist Constructivism, yapılandırmacılığın bütününe ifade etmekten uzaktır. Constructivism içinde bunun gibi, ama farklı görüşlere dayalı onlarca yönelim bulunmaktadır.

Oluşturma sözcüğü Türkçe’de daha çok, olmayan bir şeyi meydana getirme anlamını ifade eder. Yapılandırmacı anlayışta bu eyleme konu olan, bilgi ya da anlamdır. Bu iki varsayımdan yola çıkıldığında, oluşturmacılık sözcüğü daha çok, bilginin ya da anlamın öğrenen tarafından biçimlendirilmesinden de öte, tümüyle oluşturulduğunu, ortaya çıkarıldığını, var edildiğini temel alan bir yapılandırmacı anlayışı çağrıştırmaktadır. Yapılandırmacı metodoloji içinde bu anlayış radical constructivism olarak bilinmektedir. Bu durumda constructivism yerine oluşturmacılık sözcüğünü kullanmak çok uygun görünmemektedir. Oluşturma sözcüğü yapılandırmacılık içindeki temel yönelimlerden birisi olan radical constructivismi ifade etmek için daha uygun görülebilir.

Yapıcılık ve yapılandırmacılık sözcükleri ise diğer sözcüklere göre daha tutarlı tercihler gibi gözükmemektedir. Ancak bu iki sözcükten hangisinin daha uygun olduğunu anlamak için yapılandırmacılığın temel vurgusuna dikkat etmek gerekir. Hangi sözcüğün tercih edileceğine karar vermede temel ölçüt, yapılandırmacılıkta daha önemli olanın zihinsel yapılar mı, yoksa bu yapıların ortaya çıktığı, rafine edildiği yapılandırma süreci mi olduğudur. Yani temel vurgunun “yapı”ya mı, yoksa “yapılandırma”ya mı olması gerektiğidir. İngilizce literatürde constructionism terimi Piaget’nin öğrencisi Seymour Papert tarafından lanse edilmiş bir yaklaşımı adlandırmak için kullanılmaktadır. Papert’in yaklaşımının özünde “zihinsel yapılar-constructions” vardır. Buradan hareketle sözcük yapısı açısından bakılınca yapıcılık terimi bu anlayışı (constructionism) adlandırmaya daha uygun görünmektedir. Constructivism olarak adlandırılan yaklaşımda vurgulanan temel kavram bilgi ve anlamın bireysel olarak yapılandırılması sürecidir. Böyle bakıldığında constructivism karşılığı olarak yapılandırmacılık teriminin kullanılması daha doğru gözükmemektedir (Şimşek, 2004, s. 134-135). Tezde de bu nedenle constructivism karşılığı olarak yapılandırmacılık tercih edilmiştir.

2.3.3. Yapılandırmacılığın Çeşitleri

Yapılandırmacılığın, sıkça eleştirilmesine rağmen, güncel eğitim araştırmalarına önemli pratik ve teorik perspektifler sunduğu kabul edilmektedir. Hararetli bir tartışma konusu olmasına rağmen yapılandırmacılık çağdaş bilim eğitiminde büyük bir etkiyi bünyesinde taşımaktadır (Boudourides, 2007). Yapılandırmacılığın çeşitli epistemolojik kamplar tarafından sahiplenildiği görülmektedir. Bu nedenle literatürde yapılandırmacılığın birçok çeşidinden bahsedilmektedir. Genel itibariye bakıldığında yapılandırmacılık ve nesnelliğin iki aşırı zıt ucu temsil ettiği görülmektedir.

Yapılandırmacılığın bilişsel, radikal, sosyal, fiziksel, evrimsel, postmodern, sosyal, bilgi-işlem ve sibernetik vb. birçok çeşidi vardır. Fakat genellikle bunlardan bazılarına çok daha fazla başvurulmaktadır. Felsefeciler, araştırmacılar ve psikologlar arasında yapılandırmacılığın hangi çeşidi için ne söyleyebiliriz? Hangi çeşidi gerçek? Doğru? Uygulanabilir? Gerçekliğe uyar? hakkında önemli bir tartışma vardır. Bilginin kavrandığı ve elde edildiği yol, bilgi çeşitleri, vurgulanan aktivite ve yetenekler, öğrenen ve öğretmenin rolü, hedeflerin nasıl koyulacağı gibi bütün faktörler yapılandırmacı perspektifte ayrı ayrı açıklanmıştır. Yapılandırmacılığın kendi içinde, yazarlar, araştırmacılar ve teorisyenler, farklı bileşenlerine vurgu yapmak suretiyle yapılandırmacı perspektifi açıklamaktadırlar (Murphy, 1997).

Bu farklı perspektiflerin ufak ayrıntıları üzerinde çokça durmak, zamanı boşa harcama riskini de beraberinde getirebilir. Bu nedenle değişken yapılandırmacı perspektiflerle ilgili olarak burada sadece literatürde ön plana çıkan üç yaklaşım ele alınacaktır. Piaget'nin çalışmalarında ortaya çıkan, "ılımlı veya önemsiz (trivial)" olarak da isimlendirilen, bilginin pasif bir şekilde eğitimci tarafından aktarılmadığını bilakis öğrenen tarafından aktif bir şekilde yapılandırıldığını kapsayan bilişsel yapılandırmacılık; Von Glasersfeld'in Piaget'in düşüncelerini esas alarak geliştirdiği radikal yapılandırmacılık ve Vygotsky'nin Piaget'nin fikirlerine karşı çıkararak anlam oluşturma ve biliş konusunda sosyal yaşam ve iletişimin rolünü vurgulayan, tam bir kültürel psikoloji olarak geliştirdiği sosyal oluşturmacılık inceleme konusu yapılacaktır.

2.3.3.1. Bilişsel Yapılandırıcılık

Bilişsel yapılandırıcılık, Piaget'nin gelişim ve öğrenme ile ilgili çalışmalarının sonuçlarından yararlanmaktadır. Jean Piaget (1896-1980), 20. yüzyıl gelişim psikolojisinde en etkili düşünürlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Onun yaklaşımı, beynin gelişimini biyolojik bakış açısına göre kıyaslayan ve bilişin uyarlamalı fonksiyonunu vurgulayan evrimsel epistemolojiye dayanmaktadır (Boudourides, 2007). Piaget, esasında, insanın sadece fiziksel ve biyolojik değil aynı zamanda da bilişsel olarak gelişen bir organizma olduğuna inanmaktadır (Fosnot ve Perry, 2007, s.18)

Yapılandırıcılığı diğer bilişsel kuramlardan ayıran ana fikir, yaklaşık altmış yıl önce Jean Piaget tarafından ortaya atılmıştır. Bu, bilgi olarak adlandırdığımız şeyin, bağımsız bir gerçeğin temsili amacına sahip olamadığı ve olamayacağı, ancak uyarlanabilir bir işleve sahip olduğu görüşüne dayanmaktaydı. Bilişsel etkinliğin değişen bu değerlendirmesi, bilen kişinin gerçek dünyanın bir resmini elde etmeye çalışması gerektiğini öne süren Batı medeniyetinin, genel olarak kabul edilmiş epistemolojik geleneğinde geri dönülmez bir kırılışa neden olmuştur (Glaserfeld, 2007, s.3).

Piaget, bireyin bilişsel gelişim sürecini ve bu süreçteki bilişsel yapılandırmalarını açıklamak üzere özümleme, uyarlama ve bilişsel denge kavramlarını kullanmakta ve bunların bilginin yapılandırılması sürecinde etkin bir rol oynadığını belirtmektedir.

Piaget'e göre insan zihninin gelişimi temel olarak adaptasyon (adaptation) ve örgütlenme (organization) süreçleri ile ilerlemektedir. Birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram oluşturarak yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur (Özden, 2008a, s.59; Boudourides, 2007).

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Kişi, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içine özümleyebilir. Yeni bilginin özümlemesiyle, kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi kişinin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa, kişi yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısının içine özümleyemeyecektir. Bu durumda, kişi bir bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına özümleyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına özümlenir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Kılıç, 2001, s.8; Fer ve Cırık, 2007, s.58-59)

Piaget, bebeklerin doğumla birlikte minimum bir donanıma sahip olarak dünyaya geldiklerini, daha sonra konuşma, yürüme, daha sonra problem çözme becerilerini ve soyut düşünebilme yeteneğini kazanmalarını düşünerek, bunların nasıl gerçekleştiği üzerine yoğunlaşmıştır. Gelişmekte olan çocukların bilişsel-zihinsel yapıları ve bu yapıların evrildiğini savunan evrimci bir epistemoloji geliştirmiştir (Aydın, 2007, s.13). Ona göre, insan zihninin evriminde dört önemli gelişim periyodu vardır. Bunlar; duyu-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler ve soyut işlemler dönemidir.

Doğumdan iki yaşına kadar olan duyu-motor dönemde çocuk, eylemleri yoluyla dünyayı araştırır. Bu dönemde öncelikle, amaca yönelik davranışlar görünmeye başlar, daha sonra bilişsel yapıları aracılığıyla hareketlerini içselleştirerek çevresinde meydana gelenlerin şemasını oluşturur. Bu dönemin sonunda konuşma yoluyla temel dil becerisi kazanma ve iradi iletişim gerçekleşir (Boudourides, 2007).

İki-yedi yaşları arasını kapsayan işlem öncesi dönem iki alt kısma ayrılmaktadır; kavram öncesi dönem ve sezgisel dönem. Kavram öncesi çocuğun (2-4 yaş) soyut kavramları anlama kabiliyeti ve ilgili özellikleri ayırması tam olarak gelişmemiştir. Çocuk tümevarım ve tümdengelim düşünme yollarını uygun bir şekilde kullanamaz. Sezgisel evrenin çocuğu (4-7 yaş) düşünceleri sadece izlenimlerden şekillendirebilir ve bir seferde bir değişkenden daha fazlasını düşünemez. Bu dönemde

ben merkezli bir düşünce biçimi hakimdir (Boudourides, 2007).

Somut işlemler döneminde (7-11 yaş) çocuk rakamları kullanabilir, kavram oluşturma yeteneklerini geliştirebilir ve bir seferde iki veya daha fazla değişkenin dikkate alındığı düzenlenmiş eylem hakkında varsayımsal olarak düşünebilir. 11 yaşından yaklaşık 14-15 yaşına kadar uzanan soyut işlemler döneminde (ergenlik ve yetişkinlik) çocuk soyut problemleri çözebilir hale gelir, kavramsal akıl yürütmeyi tümüyle öğrenir. Soyut hipotezler, yetenek ölçüsünde inşa edilebilir (Boudourides, 2007; Aydın, 2007, s.14).

Aydın'a (2007, s.15) göre J. Piaget'nin bilgi inşası ve anlam oluşturmaya dönük oldukça sistematik ve kurgusal kuramının üç önemli sonucu bulunmaktadır. Bunlar;

1. Evrensel nitelikli bir gelişim evresi vardır ve bu evrelerin özellikleri bilginin inşasına etki eder.
2. İnsan, evrendeki nesnel gerçekliği bilişsel yapılar aracılığı ile kavramakta ve anlam oluşturmada, deneyimler ve çevreyle etkileşim ile birlikte zihinsel yapılar önemli bir rol üstlenmektedir.
3. Bilgi, özde zihinsel yapıların bir ürünü olduğu ve içsel sayıldığı için, onun nesnel gerçeklikle tam olarak örtüşüp örtüşmediğini saptamanın bir olanağı bulunmamaktadır. Çünkü gerçeklikle insan doğrudan değil, her defasında zihinsel şemaları aracılığı ile temas etmekte, onun kendinde nasıl olduğunu bilme olanağı bulunmamaktadır.

Piaget, bilginin kazanılması ile ilgili geleneksel düşünceleri yıkmaya çalışmıştır. Birçok filozof "Bilgi nedir?" "Bilgi gerçek olabilir mi?" türünden soruları yanıtlamaya çalışırken, sonuca mantıksal olarak ulaşmaya çalışmışlardır. Geleneksel görüşe göre öğrenci, gerçek dünyanın mevcut resmine erişmek için çabalamalıdır. Piaget, daha yararlı ve sade bir şekilde "Bir çocuk bilgiyi nasıl kazanır?" sorusunun yanıtını bulmaya çalışarak bu geleneği kırmıştır. Ona göre çocuklar, yetişkinlerin tüm bilgisini almazlar, bu yüzden bilgiyi yapılandırmak zorundadırlar. Piaget'nin bilişsel

yapılandırmadığında, bilginin anlamlandırılma sürecinin “bireysel” olduğu vurgulanmaktadır. Ona göre insan zihni, algıladığımız her şeyi anlamlandırmamıza yardımcı olan, dinamik bilişsel yapılardan oluşmaktadır (Fer ve Cırık, 2007, s.61-62; Thanasoulas, 2006).

Piaget ile ilişkilendirilen bilişsel yapılandırmacılıkta bilginin elde edilmesi ve öğrenmenin gerçekleşme süreçleri ön plana çıkmaktadır. Radikal yapılandırmacılıkta da bu süreçler son derece önemlidir. Ancak onda bilgi ile gerçeklik arasındaki ilişki de sorgulanmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık nesnel bir epistemolojiyi benimserken, radikal yapılandırmacılık öznel bir epistemolojiyi benimser. Glaserfeld bu nedenle bilişsel yapılandırmacılığı önemsiz yapılandırmacılık olarak isimlendirerek onun öznel epistemolojiden farklı olduğunu belirtmeye çalışmıştır.

Piaget, bireyin bilgiyi oluşturma sürecini açıklarken, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesiyle ilgili açıklamalarda da bulunmuştur. Ona göre okulun görevi, bireyin araştırma yapmasını desteklemek ve sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmek için, çocuğun kalıtımla getirdiklerini, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemek gerekmektedir. Okul, çocuğa dışarıdan baskı yapmak yerine, çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir. Bir başka anlatımla, okulda öğretim üzerine yoğunlaşmak yerine, bireyin öğrenmesini gerçekleştiren etkinliklere yer verilmelidir. (Gredler, 2001; Senemoğlu, 2002; Fer ve Cırık, 2007, s.63'ten alıntı).

Piaget, öğrencilerin, öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için bilgiyi yeniden keşfedecekleri ve yapılandıracakları aktif yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Aktif yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin kendi yöntemleri ile baş başa bırakılması anlamına gelmemektedir. Burada öğretmenin birinci rolü, sınıf etkinlikleri yaratmak ve organize etmektir. İkinci rolü ise öğrencilerin ayrıntılı bir şekilde düşünmeden geliştirdikleri düşünceleri yeniden gözden geçirmelerini sağlayıcı örnekler ve olanaklar sunmaktır. Bu süreç içinde, öğrencilerin yanlışları baskı ile giderilmeye çalışılmamalı; öğrenciler, doğruyu bulmaları için yönlendirilmelidirler. Öğretmen, öğrencilerin yanlışlarının farkına varmalarını ve doğruyu bulmalarını sağlamak için de, sorgulayıcı

sorular yardımıyla yönlendirmelerde bulunmalıdır. (Gredler, 2001; Fer ve Cırık, 2007, s.63'ten alıntı).

Piaget, günümüzde dahi geçerliğini koruyacak biçimde, öğrenme sürecine ve öğrenmeye yardımcı olacak farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Tüm bunların yanı sıra bilişsel yapılandırmacılık, bazı eleştirilerle de karşı karşıya kalmaktadır. Bilişsel yapılandırmacı anlayışa yönelik eleştirilerin odağında sosyal öğelere yer vermemesi ile öğrenci, öğretmen ve bilgi arasındaki ilişkiyi yeterince değerlendirmemesi bulunmaktadır. İnsanlar, sosyal varlık oldukları ve birbirleri ile etkileşim halinde yaşadıkları için, onların bilişsel yapılarını sosyal bağlam içinde gözlemeksizin anlamak, mümkün gözükmemektedir. İnsanlar bireysellikten öte, evde, işte, okulda, birlikte yaşamaktadırlar. Üretirler, iletişim kurarlar ve yaşadıklarını çocuklarına öğretirler (Fosnot ve Perry, 2007, s.10).

Bilişsel yapılandırmacılıkta öğrenmeyle ilgili olarak bazı sorular kendini ön plana çıkarmaktadır. “çevre nedir?”, “bilgi nedir?”, “bilginin çevreyle ilişkisi nedir?”, “öğrenme için ne tür çevreler daha iyidir?” vb. sorulara bilişsel yapılandırmacılık tek başına bir cevap verememektedir. Bu noktada bazı noksanlıklar söz konusudur ve bunları yapılandırmacılığın diğer çeşitleri açıklamaya çalışmaktadırlar (Dougiamas, 1998).

2.3.3.2. Radikal Yapılandırmacılık

Piaget'in teorileri tarafından derin bir şekilde etkilenen Psikolog Glasersfeld'in düşüncesi, tipik olarak radikal yapılandırmacılıkla ilişkilendirilmektedir. Radikal olarak zikredilmesinin nedeni ise onun geleneksel epistemoloji ile ilişkisini kesip, bilginin nesnel, ontolojik bir gerçekliği yansıtmadığını, sadece kendi deneyimimiz tarafından yapılandırılmış düzenlenen ve organize edilen bir dünyayı yansıtan bir bilgi teorisini kabul etmesinden ileri gelmektedir. (Glasersfeld, 1984, s.24). Bu görüşe göre bilgi, bilenden bağımsız bir şekilde doğada bulunmaz. Bilgi öznenen bağımsız değildir, birey tarafından anlamlandırılır. Bilgi zihinsel süreçlerin düzenlenmesi sürecinden geçilerek oluşturulur. Bu nedenle bilgiyi oluşturma bireysel ve içsel bir süreçtir. Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın, dışsal gerçeklikle uyuşması beklenemez. Çünkü bireysel

deneyimler değiştiğinden doğru ya da gerçekliğin tek bir doğru görüşü y yoktur. (Fer ve Cırık, 2007, s.64).

Glaserfeld yapılandırmacılığı bir post-epistemoloji olarak değerlendirmektedir. Çünkü yapılandırmacı teori ona göre, geleneksel bilgi felsefesinin kavramsal kalıplarına tam olarak uymamaktadır. Çünkü yapılandırmacılık, bilgi ve dünya dışındaki “gerçeklik” arasındaki ilişkiyi farklı bir biçimde ortaya koymaktadır. Yapılandırmacılık bu önemli ilişkiyi değerıstirdiği için onu “bilgi teorisi” olarak değil “bilme teorisi” olarak adlandırmayı tercih etmiştir. Bunu söylerken de yapılandırmacılığın bir “dış dünya” tasarımı yadsımadığını, sadece bilebildiğimiz dünyanın salt bizim deneyim dünyamız olduğu görüşüne sahip olarak şüphecilerle mutabık kaldığını ayrıca belirtmektedir. (Glaserfeld, 1992, s.169). Bu görüşü Kant’ın numen-fenomen ayırımına dayanmaktadır. Buradan hareketle ontolojik gerçekliğin bilinemeyeceğini, sadece görünüşün, bir diğer değerle fenomenin bilinebileceğini ifade etmektedir (Aydın, 2007, s.19).

Von Glaserfeld, radikal yapılandırmacılığı bilgi anlayışlarına göre tanımlamaktadır. O, bilginin iletişim yoluyla veya duyular aracılığıyla aktif olarak alındığına inanır. Bilgi, aktif bir şekilde bilen özne tarafından oluşturulmaktadır. Biliş, uyarlanabilir ve kişinin deneysel dünyayı organize etmesine izin verir yoksa nesnel gerçekliği keşfetmesine değil (Glaserfeld, 1989, s.162).

Ona göre radikal yapılandırmacı hareket, bilginin asıl gerçekliğin temsili olması gerektiğini benimseyen realizmin geleneksel felsefi pozisyonunu terk eder. Aksine bilginin bireyler tarafından kişisel olarak aktif bir yolla yapılandırıldığını kabul eden göreceli pozisyonu benimser. Von Glaserfeld’in kendisinin de söylediği gibi “bilgi, bireyin yapılandırmacı faaliyetinin bir sonucudur, yoksa dikkatli algı veya dilsel iletişim tarafından nakledilebilen veya aşılanabilen ve bilen dışında duran bir şey değerdir. (Glaserfeld, 1990a, s.27). Radikal yapılandırmacılık aslında nesnel gerçekliği tam reddetmemekte, fakat gerçekliğin ne olabileceğini bilmeye dair bir yolumuzun olmadığını açık bir şekilde iddia ederek radikal bir duruş sergilemektedir (Dougiamas, 1998).

Yapılandırmacılığın çeşitli versiyonlarının arasındaki farklılıklara ilişkin kendisine soru sorulduğunda Glasersfeld (1992, s.170) şöyle demiştir: “yapılandırmacılık” terimi moda olmaya başladığı ve epistemolojik yönelimlerini değiştirmeye niyeti olmayan insanlar tarafından benimsendiğinde, ben “önemsiz yapılandırmacılık” terimini ortaya attım. Benim amacım bu modayı, bilişsel temsil geleneği ile bağıını koparan ‘radikal’ hareketten ayırmaktı.

Aslında Glasersfeld, bilgide anlam yapılandırma işlemini Piaget’in fikirlerinden faydalanarak oluşturmuştur. Piaget’nin sözünü ettiği, bireyin yeni bilgileri yaşantısına geçirirken fikirlerini ve anlamlarını mevcut deneyimleri ile birleştirdiğini ifade eden “özümleme” süreci ile şayet bireyin yeni getirdiği fikirler ve anlamlar bu özümlemeye karşı koyarsa, bu durumda bireyin mevcut bilgisinin anahtar özelliklerini ve yapısını yeni bilgi ile uyumlu hale getirmeye çalıştığı “uyarlama” süreci radikal yapılandırmacılığın kullandığı fikirlerdir (Fer ve Cırık, 2007, s.64). Radikal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılığa şu şekilde açıklanabilecek bir prensip eklemektedir: “bilmeye varış, deneyimin uygulanabilir yorumlarına doğru dinamik bir adaptasyon sürecidir. Bilen “gerçek” dünyanın bilgisini zorunlu bir şekilde yapılandırmaz. Biz tamamen kendi gerçekliklerimizi yaratırız (Dougiamas, 1998).

Radikal yapılandırmacılığın odaklandığı temel ilkeler konusunda Glasersfeld (1990b, s.202) şunları aktarmaktadır:

1. Bilgi, duyular ya da iletişim yoluyla, pasif olarak biriktirilmez; birey tarafından aktif olarak yapılandırılır.
2. Bilgi, içeriğin bilişe geçirilmesi yoluyla yapılandırılır.
3. Bilişin özelliği, uyarlanabilir oluşudur; biyolojik açıdan biliş, uyum sağlama, yani uygunluk ya da yaşayabilirlik özelliği taşır.
4. Biliş, bireyin dış dünyayı düzenlemesine hizmet eder; dışarıdaki nesnel, ontolojik gerçeğin keşfedilmesine hizmet etmez.

Glasersfeld yukarıda belirtilen ilk iki maddeyi önemsiz (trivial)

yapılandırmacılık ilkeleri arasında görür. Çünkü bu iki maddenin geleneksel (nesnel) epistemolojiden farklı bir anlayış ortaya koymadığını düşünür. Onun düşündüğü şekilde değerlendirildiğinde bu iki ilkenin yapılandırmacı anlayışa bilişsel kuramın ötesinde bir yenilik katmadığı görülmektedir. Öte yandan, dikkat edilirse, bu iki ilke bilişsel yapılandırmacılığın ilkeleri arasında yer almaktadır. Zaten bilişsel yapılandırmacılık da Glasersfeld tarafından önemsiz yapılandırmacılık türü olarak görülmektedir. Yapılandırmacılığa yenilik getiren ilke, son iki ilkede yer almakta ve bu ilkeler de aynı zamanda radikal yapılandırmacılığın özellikleri arasında bulunmaktadır. Biliş, dış dünyadaki nesnel, ontolojik gerçeğin keşfedilmesine değil, öznel dünyanın organize edilmesine hizmet eder. Radikal yapılandırmacılıkta, gerçekle örtüşen doğru kavramı yerine uygulanabilirlik esasına dayalı doğru kavramının geliştirildiği görülmektedir (Fer ve Cırık, 2007, s.66).

Radikal yapılandırmacılıkta doğrunun gerçeğe uygunluğu yerine “yaşayabilirliği” üzerinde durulduğu görülmektedir. Yaşayabilirlik; kavramların, modellerin, kuramların vs. yaratıldıkları bağlamda değerlendirilmesini gerektirir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan, kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarmaktadır ve bu anlamlar bireyden bireye farklılık göstermektedir. Anlamlar birbirinin ve dış dünyadaki aynı olmasa da, hepsinin değerli olduğu; bilginin dış dünyayı yansıtmak zorunda olmadığı, önemli olanın, bilginin yaşayabilirliği olduğu öne sürülmektedir (Fer ve Cırık, 2007, s.68).

Von Glasersfeld’e göre (1990a, s.27) bütün iyi öğretmenler, öğrencilere yaptıkları rehberliğin zorunlu olarak geçici etki yapacağı ve mutlak hiç bir hükme yaklaşamayacağını bilir. Çünkü yapılandırmacılıkta her zaman problemin birden fazla çözümü vardır ve farklı çözümlere farklı perspektiflerden ulaşılabilir. Bütün bunlar bilginin basitçe kelimeler aracılığıyla transfer edilemeyeceğine işaret eder. Von Glasersfeld şunu göz önünde tutmaktadır: Sözlü olarak bir problemi açıklama anlamayı sağlamaz. Anlamanın gerçekleşebilmesi için öğrencilerin zihnindeki kavramlarla öğretmenlerinkinin uyumlu olması gerekir. Bu yüzden öğretmenin, öğrencinin kendisine söylenen şeyi özümlediği kavramsal ağın uygun bir modeline sahip olması esastır. Temel olarak böyle bir model olmadan öğretim, muhtemelen rastgele bir ilişki

olarak kalır. Yapılandırmacı perspektiften “öğrenme”, kendi kendine örgütlemenin bir ürünüdür (Glaserfeld, 1989, s.136).

Yukarıda zikredilen bilgiler ışığında genel bir tanımlamayla radikal yapılandırmacılık, realitenin bir spekülasyon ya da varsayım ya da hipotetik bir durum olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin asla tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağımızı ve realiteyi aynı düzeyde kavrayamayacağımızı destekleyen yapılandırmacılıktır. Bu yüzden gerçekliğin ne olduğunu, varlığını hiç bilemeyiz. Düşüncelerimizden bağımsız gerçek bir nesne yoktur ve başkalarının gerçeklik varsayımlarıyla da kendi varsayımlarımızı karşılaştıramayız. Bireyler birbirlerinden farklı deneyim ve algılamalara sahiptir. Çünkü bilgi sabit ya da değişmez değildir. Bununla birlikte belirli koşullarda gerçekleşen deneyimlerimiz aracılığıyla bireysel olarak bilgiyi yapılandırırız (Duman, 2008, s.64).

2.3.3.3. Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık, öğrenmeyi açıklamada, kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu savunan Lev Vygotsky'nin (1896-1934) görüşleri tarafından şekillendirilmiştir. Vygotsky, Piaget ile birlikte çağdaş gelişim psikolojisinde öncü birisi olarak düşünülmektedir (Boudourides, 2007). O, sosyokültürel gelişim teorisi olarak bilinen çoklu disiplini içeren bir yaklaşımın öncüsüdür. Vygotsky, 1917 Rus devriminden sonra yeni kurulan sosyalist Rus devletinin başarılı olabilmesi için eğitim sorunlarına uygulamalı ve acil çözümler üretmeye yaşamını adanmıştır. Vygotsky'nin bilişsel süreçlerle ilgili teorisi kökenini Marksizm'in diyalektik materyalizm teorisinden almaktadır. O dönemde toplumdaki tarihsel değişimler ve materyalistik yaşam, insanın doğası üzerinde değişime yol açmıştır. Bu değişen kültürel çevre onun çalışmalarına ışık tutmuştur. Vygotsky'nin çalışmaları Sovyetler Birliği'ndeki politik atmosfer nedeniyle yasaklanmış, eserleri ancak onun ölümünden sonra yayımlanmaya başlanmıştır (Heinrich, 1999; Çeçen, 2000, s.21'den alıntı).

Vygotsky'nin yapılandırmacılıkla olan temel ilgisi onun dil, düşünce ve toplumla arabuluculuk teorilerinden ileri gelmektedir. O, öğrenmenin doğrudan bir

ilişkiye dayandırılmayacağına dair anti-realist pozisyonunu korur, fakat bilme sürecinde diğer insanların aracılığını, toplum ve kültür tarafından arabuluculuk yapıldığını içerir.

Vygotsky'nin çalışmasının önemli bir bölümü, Piaget'nin alandaki katkılarına yaptığı eleştiriyi içermektedir. Birçok ortak fikri paylaşımlarına rağmen, aralarında önemli farklılıklar vardır. Gelişim basamakları konusunda Piaget, gelişimin öğrenmeden önce geldiğine inanır, Vygotsky ise bunun tam tersini savunmaktadır. Özellikle konuşmanın gelişiminde Piaget, çocuğun egosentrik konuşmasının, ergenlikle birlikte sosyal konuşmaya dönüştürüldüğünde kaybolduğunu iddia eder. Bunun tersine Vygotsky için çocuğun aklı, doğası gereği doğuştan sosyaldir. Vygotsky, düşüncenin toplumdan bireyesele doğru geliştiğini ve başka bir yolun da olmadığını savunur (Boudourides, 2007).

Vygotsky, Piaget ve Perry gibi bilişselcilerin ortaya koyduğu, öğrenme ile onun sosyal bağlamının ayrıştırılabileceğine dair tezlerini reddetmiştir. Vygotsky, bütün bilişsel fonksiyonların sosyal etkileşimlerden kaynaklandığını ve öğrenmenin basit bir şekilde yeni bilginin öğrenen tarafından özümlemesi ve uyarlanması olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre öğrenme, öğrenenlerin toplumunun içine entegre edildikleri bir süreçtir (Vygotsky, 1978).

Sosyal yapılandırmacılık, toplumda meydana gelen hususları anlama ve bu anlamaya dayanan bir bilgiyi yapılandırmada kültürün ve bağlamın önemini vurgular (McMahon, 1997). Sosyal yapılandırmacılık, gerçek, bilgi ve öğrenme hakkında spesifik varsayımlara dayanmaktadır. Sosyal yapılandırmacıların perspektiflerinin köklerini anlamak ve öğretim modellerini uygulamak için, onların temelini oluşturan öncülleri bilmek son derece önem arz eder. (Kim, 2001).

Sosyal yapılandırmacılar, gerçekliğin insan aktivitesi yoluyla yapılandırıldığına inanmaktadırlar. Toplumun üyeleri hep birlikte dünyanın özelliklerini oluştururlar (Kukla, 2000, s.65). Sosyal yapılandırmacılara göre gerçeklik keşfedilemez. O sosyal olarak oluşturulmadan önce yoktur (Kim, 2001). Sosyal yapılandırmacılara göre bilgi insan ürünüdür, sosyal ve kültürel olarak yapılandırılmıştır (Prawat ve Floden, 1994,

s.42). Bireyler, birbirleriyle ve yaşadıkları çevre ile etkileşimleri yoluyla anlam oluştururlar. Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi, sosyal bir süreç olarak görürler. Öğrenme, ne sadece bireysel bir aktivitenin içinde gerçekleşir, ne de dış kuvvetler tarafından şekillendirilmiş davranışların pasif bir gelişimidir (McMahon, 1997). Anlamli öğrenme, bireyler sosyal aktivitelerle meşgul oldukları zaman gerçekleşir (Kim, 2001). Sosyal yapılandırmacılığın öğrenme üzerindeki genel perspektiflerine bakıldığında hem öğrenmenin içinde gerçekleştiği bağlamın ve hem de öğrenenlerin kendi öğrenme çevrelerine getirdikleri sosyal bağlamın son derece önemli olduğu görülmektedir.

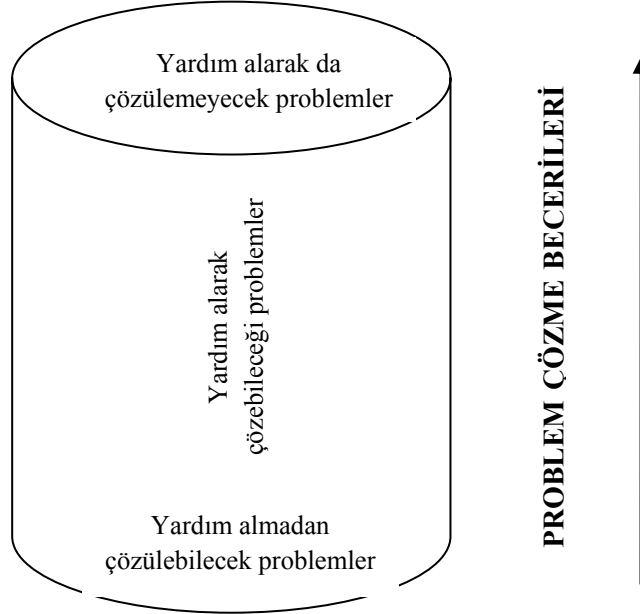
Vygotsky öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur ve bilginin sosyal etkileşimlerle oluştuğunu öne sürmüştür. Sosyal oluşturmacıların kullandığı, Vygotsky'ye ait üç teori şöyledir:

1. *Anlamlandırma (Meaning Making)*: Kişilerin içinde yaşadığı toplum ve kültür, kişilerin bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler ve bilgilerimizi bunlar vasıtasıyla oluştururuz.

2. *Bilişsel Gelişim Araçları*: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar, kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekli ve kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler.

3. *Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development)*: Vygotsky'e göre kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır. Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler oluşturur. Yakınsal gelişim alanının tavanı ise, kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemlerden oluşur. Yakınsal gelişim alanının tabanı ile tavanı arasında ise kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır. Vygotsky, öğrencinin, kendi çözebildiği problemlerden başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmenin ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini savunur. Bu teoriye göre, kişinin gelişimi sonsuzdur,

bir yaşta sona ermez. Her seviyede yardımsız çözebildiği, yardım alarak çözebileceği ve yardım alsa bile çözemeyeceği problemler olacaktır ve kişi yardım aldıkça problem çözme becerilerini geliştirecektir (Vygotsky, 1978; Kılıç, 2001, s.11).



Şekil 2: Vygotsky’de Yakınsal Gelişim Alanı (Kaynak: Özden, 2008a: 61)

Sosyal yapılandırmacılar için önemli bir kavram olan “yapı iskelesi/nitelikli yardım” (Scaffolding), şu anda ne bildiğinden ne bileceğine dair öğrenene rehberlik sürecini ifade etmektedir. Yapı iskelesi, öğretmenin yardım ve rehberliği olmadan öğrencilerin, becerilerinin biraz ötesinde olan görevleri normal olarak gerçekleştirmelerine olanak verir. Bu yüzden yapı iskelesi, yapılandırmacı öğrenme ve öğretimin önemli bir özelliğidir (Murphy, 1997). Yakınsal gelişim alanı, öğrencinin öğrenmesini iyi bir şekilde destekleyecek öğrenme ortamının planlanmasında kullanılabilir. Bu ortam, öğrenci için anlam ifade eden ve bilgisini ya da yeni bilgiyi uygulayabileceği ve yardım alabileceği bir ortam olmalıdır. Öğrencilerin, çözebildikleri problemlerden başlanarak ve gittikçe daha zor problemleri çözmeleri desteklenerek, gelişim silindirlerinde yükselmeleri sağlanmalıdır (Kılıç, 2001, s.12).

Sosyal oluşturmacıların oluşturmacılığa en büyük katkıları, öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin önemini vurgulamalarıdır. Oluşturmacılığa sosyal bir boyut kazandırmışlardır. Sosyal çevre, kurallar ve normlardan meydana gelmekte olup,

çocukların öğrenmesi ve anlamı yapılandırılmaları için bir araçtır. Öğrenciler, okul ortamında öğrenme deneyimleri ya da informal yollarla, toplumun hangi davranışları kabul ettiğini öğrenir; toplum içindeki davranışlarını da bu kurallara göre yönlendirirler (Fer ve Cırık, 2007, s.71).

Vygotsky'nin teorilerine dayanarak, sosyal oluşturmacılar şunları savunurlar (Kılıç, 2001, s.12):

1. Öğrenme ve gelişim, sosyal bir etkinliktir; öğrenci kendi bilgisini, bilincinde, kendi anlama şekliyle oluşturur ya da oluşturmaz.
2. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı (facilitator) görevindedir.
3. Öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşarak, tartışarak anlamlandırabilirler ve benimserler.

Vygotsky, araştırmalarında, günümüzde “işbirlikli öğrenme” olarak bilinen çalışma sistemini kullanmıştır. Bu sistem içinde, her öğrenme grubunun birbirleriyle işbirliği içinde olmalarını sağlamıştır. Bu süreçte, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak problemleri çözerken birbirleri ile yardımlaşmalarını, dolayısıyla problemin çözümünü hem daha kolay, hem de daha çabuk gerçekleştirdiklerini gözlemlemiştir. İşbirlikli öğrenmenin ortak vurgusu, grup üyelerinin hem kendi, hem de grup üyelerinin öğrenmelerinden sorumlu olması ve grup başarısının ödüllendirilmesidir (Gredler, 2001; Fer ve Cırık, 2007, s.76-77'den alıntı).

İşbirlikli öğrenme metotları, öğrenenlerin, takım çalışması yeteneklerini geliştirmelerini ve bireysel öğrenmenin, aslında grup öğrenmesinin başarısına bağlı olduğunu görmesini gerektirir. Grup öğrenmesi için en uygun kişi sayısı, dört veya beş kişidir. Tartışma bölümleri gerçekte işbirlikli öğrenme çevreleri olsa da, grup büyüklük sayısı on ile on beş kişi arasında olduğu zaman, işbirlikli öğrenme metotları öğrencileri daha küçük gruplara ayırmayı gerektirir. Örneğin; grup araştırmalarında öğrenciler gruplara ayrılabilir, ondan sonra öğrencilerin sınırlı bir alanda bir konu seçmeleri ve

araştırmaları gerekir. Sonra öğrenciler konuyu araştırma ve bulgularını sınıfta sunma noktasında sorumlu tutulurlar. Çok genel bir şekilde işbirlikli öğrenme, öğretmen tarafından yapılandırılan ve arabuluculuk yapılan bir akran etkileşimi süreci olarak görülebilir. Tartışma, özel kavramlar, problemler ve senaryoların sunulmasıyla sürdürülebilir. Etkili bir şekilde yöneltilen sorularla, kavram ve bilgilerin tanıtılması ve açıklanmasıyla ve daha önceki öğrenilen materyallerle ilişkilendirmeyle rehberlik edilebilir (Vygotsky, 1978).

Sosyal yapılandırmacılığa göre öğretme, bireye şu anda içinde bulunduğu gelişim düzeyinden biraz daha üst düzeyde sunulduğunda daha etkili olmaktadır. Öğretici, mutlaka çocuk gelişimi ve çocuğun bulunduğu döneme ait yapabilecekleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretici aynı zamanda, çocuğun şu anda var olan gelişimin ötesine gidebilmesi için, çocuğa eğitimsel materyaller sağlamalıdır. Öğretmenin ya da öğreticinin rolü, içeriği basitleştirerek çocuğa vermek değil, çocuğun var olan gelişim düzeyinin ötesine geçmesine köprü sağlayacak daha önce aşına olmadığı içerik ile ilgili ortam oluşturmaktır (Çeçen, 2000, s.22).

Okuldaki etkinlikler okul dışı etkinliklerle ilişkilendirilmelidir ki öğrenmenin toplumla ve kültürle ilişkisi kurulabilsin. Vygotsky öğrenmenin sosyal olduğu ve buna kültürün de etkisi olduğunu savunduğu için, sosyal oluşturmacılar öğrencilerin yaşadıkları toplum içinde eğitilmeleri ve okuldaki bilgilerin toplum ve kültürden kopuk sunulmak yüzünden “okul bilgisi” olarak kalmaması gerektiğini savunurlar (Kılıç, 2001, s.12).

Bütün bu bilgilerden hareketle Vygotsky eğitimcilerin, uzmanların, ebeveynlerin ve akranların, yakın gelişim alanı yoluyla bilişsel gelişime müdahalede bulunabileceklerini savunmaktadır. Bu yaklaşım eğitimcilerin ve okul psikolojik danışmanlarının bireyin problem çözme gücüne müdahaleleriyle ilgili hareket alanlarını genişletmekte, onların bu konu ile ilgili sorumluluklarını artırmaktadır. Öğrenci açısından ele alındığında, yakınsal gelişim alanı bireyin o andaki gelişim düzeyiyle birlikte asıl olarak, bir sonraki gelişim düzeyini hedef almasından dolayı öğretmen rehberliğinde onu, araştırıcı olmaya ve problem çözmeye teşvik etmektedir. Eğitimci ya da uzman açısından ele alındığında problem çözmeye ilişkin uygun yönerge ve

geribildirimler verdikleri durumlarda çocukların problemi daha kolaylıkla çözüme ulaştırdıkları görülmektedir. Eğer eğitimciler sistematik olarak derece derece problemi güçleştirirlerse çocuk uygun yönergelerle bu karmaşık problemleri çözme konusunda ustalaşacaktır. Burada eğitimcilerin, yetişkinlerin dikkat etmeleri gereken en önemli noktalardan birisi, problemi çocuğun ya da öğrencinin yerine çözmek değil, çeşitli öğrenme stratejilerini, işbirliği yoluyla çocuğun çözümü bulmasına katkıda bulunmak olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında Vygotsky'nin açıklamalarının günümüzde çağdaş olarak kabul edilen öğrenci merkezli yaklaşımla oldukça büyük bir örtüşme gösterdiği görülmektedir.

Eğitimciler eğitim ortamında kullanacakları materyal ve teknikleri çok iyi belirlemeli ve güçlük derecesini bireylerin yakınsal gelişim alanını hedefleyecek şekilde seçmelidirler. Bu nedenle Vygotsky'nin de belirttiği gibi eğitimcilerin çocuk gelişimi hakkında çok geniş bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Eğitimciler çocuğun arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle işbirliğini teşvik edici ve cesaretlendirici olmalıdırlar. Çünkü bu ortamlar yalnızca bilişsel gelişim için değil diğer tüm gelişim alanlarının gelişiminde (duygusal, sosyal) oldukça anahtar bir rol oynamaktadırlar (Çeçen, 2000, s.25).

Sonuç olarak, bilişsel ve radikal yapılandırmacılığın, öğrenmedeki bireysel öğeleri vurgularken öğrenme sürecindeki sosyal öğeleri ikinci plana ittiği görülmektedir. Sosyal yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, sosyal bir bağlam içinde gerçekleşmektedir. Bu çerçevede, sosyal yapılandırmacılığın, yapılandırmacı anlayışa yeni bir bakış açısı getirerek, bilişsel ve radikal yapılandırmacılığın sosyal çevre eksiklerini giderdiği gözlenmektedir.

2.3.4. Yapılandırmacı Anlayışların Ortak ve Farklı Noktaları

Yapılandırmacılık çeşitleri bağlamında ele alınan üç yaklaşım, öğrenmeye ilişkin birbirinden farklılık arz eden bazı hususları ön plana çıkarmışlardır. Aynı zamanda bu üç yaklaşımın ortak bazı epistemolojik ve ontolojik temellere sahip olduğu da anlaşılmaktadır. Bu nedenle zikredilen mevcut yaklaşımların farklılık ve ortaklık noktalarına kısaca değinmek meseleyi bütüncül değerlendirme açısından faydalı

olacaktır.

Bilişsel kuramların verilerinden yararlanan yapılandırmacı yaklaşım, bilişsel kuramlardan yapı açısından bazı farklılıklara sahiptir. Bilişsel kuramlar, bilişsel yapıların yeniden düzenlenmesini öngörürken, yapılandırmacı kuram, var olan bilişsel yapıların yeniden düzenlenmesini değil, yeni bilişsel yapıların geliştirilmesini, böylece anlamın oluşturulmasını öngörmektedir (Fer ve Cırık, 2007, s.79).

Bilişsel ve radikal yapılandırmacılık arasında temel noktalarda bazı farklılıklar söz konusudur. Glasersfeld, Piaget'nin bilgi ve bilginin yapılandırılmasıyla ilgili olarak ortaya koyduğu görüşlerden yola çıkarak radikal yapılandırmacılığı geliştirmeye çalışmıştır. Radikal anlayışın, bilişsel anlayıştan en önemli farkının ise bilişsel anlayışta var olan nesnel epistemoloji yerine, öznel epistemolojiyi benimsemesi olduğu gözlenmektedir. Piaget bilginin kazanılma sürecini sorgularken, Glasersfeld, bilgi ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi sorgulamaktadır. Bunların yanında Glasersfeld, bilginin yapılandırılması sürecinde bireysel öğelere Piaget'den daha fazla vurgu yapmaktadır. Ancak Piaget, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve öğretmenlerin görevleriyle ilgili açıklamalarda bulunurken, Glasersfeld, bu konulara yönelik tatmin edici açıklamalar yapmamaktadır (Fer ve Cırık, 2007, s.80).

Hem Glasersfeld hem de Piaget, öğrenme sürecini açıklarken, günlük yaşamdaki bireysel deneyimler ve bu deneyimlerden neler anlaşıldığı üzerinde durmakta iken, öğrenmenin sosyal boyutuna yeterince açıklık getirmemişlerdir. Her iki yaklaşım da bu konuda Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığından ayrılmaktadır.

Vygotsky, Piaget'nin görüşlerinin birçok yönüne katılmaktadır. Ancak Piaget, çalışmasının merkezine, bireylerin bilişsel yapılarının aydınlatılmasını almış iken, sosyal etkileşimin öğrenmeye olan etkisini incelememiştir. Vygotsky ise öğrenmenin, Piaget'nin öne sürdüğü gibi kişinin salt bireysel olarak gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını belirtmiştir. Vygotsky, öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin ve dilin önemli olduğunu, öğrenmenin sosyal ortamda, öğrencinin ilgisi dahilinde ve öğretmen, arkadaş, anne, baba, kardeş gibi öğrenenlerin rehberliğinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Diğer bir anlatımla sosyal yapılandırmacılar, öğrenmenin, bireyin bulunduğu sosyal çevre ile

etkileşimiyle oluştuğunu savunmaktadırlar. Birey ve toplum arasındaki ilişki, sosyal etkileşim, dil ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisi Vygotsky'nin çalışmalarının odağını oluşturmuştur. Öte yandan Vygotsky'nin, bilişsel gelişimde bireysel gelişimi ve bireysel öğeleri yeterince dikkate almadığı görülmektedir (Fer ve Cırık, 2007, s.80-81).

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın dayandığı kabul “bilginin kişinin dışında ve aktarılabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğu”dur. Bu ikisi sadece bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklarken ayrılırlar. Bilişsel yapılandırmacılar bilginin kişi tarafından bilişsel olarak oluşturulduğunu savunurlar. Kişinin çevresiyle etkileşmesine de önem verirler, ama bu sosyal yapılandırmacıları kadar değildir. Oysa, sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklarken bile sosyal etkileşimi kullanırlar (Kılıç, 2001, s.12)

Piaget'in teorisindeki temel sayıltı, çocuğun aktif bir biçimde dünyayı tanımada ve anlamlandırmada kullandığı şemaları organize ettiği ve organize edilen bu bilgiler yoluyla dünyaya uyum sağladığıdır. Vygotsky de teorisinde çocuğun aktif rolünü vurgulamaktadır. Ancak özellikle ebeveynin veya öğreticinin çocukla sosyal diyalogunun olduğu zamanlarda geribildirimler yoluyla çocuğun aktif yapısının ortaya çıktığını savunmaktadır. Sosyokültürel ortamın bilişsel gelişimi etkilemesi konusunda Piaget herhangi bir açıklama getirmezken, Vygotsky bu konuda kültürün etkilerinin, değerleri, çocuğun neler öğreneceği ve neleri yapabileceklerini belirlemesi açısından bu etkinin çok önemli ve kritik olduğunu belirtmektedir. Bu kültürel malzemeler ise ebeveynler tarafından kültürden kültüre aktarılmaktadır şeklinde açıklamalarda bulunmaktadır (Glassman, 1994; Çeçen, 2000, s.24'ten alıntı).

Hem bilişsel, hem de radikal yapılandırmacılar, öğrenmenin, bireysel olarak ve özellikle de öğrencinin beklentileri karşılanmadığında oluşur görüşünü vurgularlar. Bu durumda öğrenci, beklentisi ile karşılaştığı durum arasındaki çatışmayı çözümlemek zorunda olacaktır. Sosyal yapılandırmacılara göre öğrenme ise bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşimiyle oluşur, bu nedenle işbirlikli süreçler vurgulanır (Fer ve Cırık, 2007, s.81).

Son zamanlarda, özellikle yapılandırmacılığın popüler bir kavram olarak

belirmeye başlaması ile birlikte, yapılandırmacı anlayışla bilişsel kuramları eş tutmak, aynı olduğu görüşünden hareket etmek, bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bilişsel kuramın epistemolojisi nesnel anlayış üzerine kuruludur. Bu çerçevede, nesnel epistemolojiyi değiştirmeden yapılandırmacılığı ele almak, yanlış sonuçlara götürecektir. Çünkü hem radikal, hem de sosyal yapılandırmacı anlayışta öznel epistemoloji hakimdir; sadece öznel epistemolojiden yararlanma dereceleri farklıdır. Ayrıca, hem radikal, hem de sosyal yapılandırmacılığın henüz tam olarak tanımlanamadığı ve yeterli gelişmenin sağlanamadığı gözlenmektedir. Bilişsel yapılandırmacılık ise yapılandırmacılık boyutuna yenilik katmamakta, aksine, bilişsel kuram çerçevesinde kalmaktadır (Fer ve Cırık, 2007, s.82).

Her ne kadar yapılandırmacı anlayışlar arasında farklılıklar olsa da, bu kuramların üçünün de kabul ettiği bazı ontolojik ve epistemolojik noktalar vardır. Bunlardan biri, nesnel gerçeklik konusudur. Bu yaklaşımlara göre; Kant'ın deyişiyle kendinde şey bilinemez, insan sadece görünüşleri bilebilir. Bu yüzden gerçeklik öznedir. Zira J. Piaget'ye göre o, bilişsel yapılarca biçimlenir, bilişsel yapılar nesnel gerçekliğe göre değil. L. S. Vygotsky, gerçekliği dile ve kültüre endekli hale getirir ve onun dilin ve kültürün dışındaki kendinde geçekliğini örseler. Glasersfeld ise daha ileriye giderek, nesnel gerçekliğin bilinemeyeceğini, görünüşe ilişkin inançlarımızın olduğunu, bu inançların ise ötekinin varlığını zorunlu kılmadığını söyleyerek duyumcu bir tutuma kayar ve gerçekliği bütünüyle öznelleştirir ve onu yadsıyacak bir düzeye ulaşır.

Bir diğer nokta ise bilginin göreceliliği konusudur. Bu görecelilik, J. Piaget'de bilişsel yapıların farklılaşmasında, L. S. Vygotsky'de, bilginin dilsel ve toplumsal bağlamda ortaya çıkmasında ve topluma göreli olmasında, Glasersfeld'de ise, ontolojik gerçekliğe bağımlı olmayan bireysel duyumda kendini açığa vurmaktadır (Aydın, 2007, s.21).

Matthews (2000), Glasersfeld'in yapılandırmacı öğrenme kuramının dayandığı ontolojik ve epistemolojik temeller konusundaki saptamalarını dikkate alarak şunları aktarmaktadır:

- a. Bilgi, gözlemciden bağımsız bir dünyaya işaret etmez,
- b. Bilgi için gözlemciden bağımsız bir dünya söz konusu değildir; bu yüzden bilginin doğruluğuna ilişkin uygunluk kuramı doğru değildir.
- c. Bilgi, birey tarafından, tarihsel ve kültürel bir bağlamda oluşturulur.
- d. Bilgi, dış dünyadan çok, bireysel deneyimlere gönderme yapar.
- e. Bilgi, bireysel kavramsal yapılar tarafından oluşturulur.
- f. Kavramsal yapılar, bireyler onları yaşamsal deneyimleriyle ilişkilendirdiklerinde bilgiyi oluştururlar; bu açıdan yapılandırmacılık, pragmatizmin bir türüdür.
- g. Tercihe değer, bilgi kuramsal kavramsal yapı bulunmamaktadır; çünkü yapılandırmacılık göreceli bir doktrindir.
- h. Bilgi, deneyimlenen gerçekliğin uygun bir biçimde düzene sokulmasıdır.
- i. Deneyimin dışında, rasyonel olarak ulaşılabilir bir gerçeklik bulunmamaktadır.

Yapılandırmacılığın epistemolojik ve ontolojik ortak noktalarının yanı sıra öğrenme ortamları, öğretmen ve öğrenciye dair konularda da bazı uzlaşma noktalarının olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin; öğretmenin ve öğrenenin rolü konusunda bir uzlaşmadan bahsedebiliriz. Von Glasersfeld'in radikal yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğretmen, "bilgi aktarma mekaniği" olmanın tam tersine, "anlamı doğurmadaki ebe" rolünü icra eder. Öğretmenlerin rolü bilgiyi dağıtmak değil, bilgiyi yapılandırmaları için öğrencilere fırsatlar ve teşvikler sağlamaktır (Glasersfeld, 2007, s.7). Mayer (1996, s.154) öğretmenleri "rehberler", öğrencileri de "anlam yapıcısı" (sense maker) olarak tanımlar. Gergen'in (1995, s.32) bakış açısında ise öğretmenler, koordinatör, kolaylaştırıcı, kaynak tavsiye edicisi, özel öğretmen ve antrenördürler.

Günümüzde yapılandırmacı anlayışların görüşlerinden çok yönlü bir bakış açısıyla istifade edilebilir. Çünkü birinin eksik bıraktığı noktayı, diğerleri

tamamlamaktadır. Uygulamalara bakıldığında da bu farklı yapılandırmacı anlayışların birleştirilerek kullanıldığına şahit olmak mümkündür. Özellikle sınıf ortamındaki uygulama sürecinde bilişsel ve sosyal yapılandırmacı anlayışın daha etkili olduğu varsayılmaktadır. Yapılandırmacı öğretmenler de, bilginin hem bireysel olarak öznel bir biçimde yapılandırılmasını, hem de sosyal bir bağlam içerisinde paylaşımını sağlayıcı öğrenme ortamları düzenlemektedirler.

2.3.5. Yapılandırmacılık ve Davranışçılık Arasındaki Farklılıklar

Literatürde yapılandırmacılık ve davranışçılık birbirine karşıt iki yaklaşım olarak ele alınmakta; davranışçılık nesnel anlayışa, yapılandırmacılık da öznel anlayışa dayandırılmaktadır. Bu nedenle bu farklı iki felsefeye dair bir karşılaştırma yapmak yerinde olacaktır.

“Davranışçılık”, nesnel epistemolojiye dayandığı için “nesnelliğin” eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır. Nesnel anlayışın temsilcileri yani davranışçılar, dünya hakkında güvenilir bilginin varlığına inanmaktadırlar. Eğitimcilerin amacı bu bilgiyi aktarmak, öğrenenler içinse bu bilgiyi almaktır. Bundan daha da ötesi nesnellik, öğrenenlerin aktarılanlardan aynı anlamı elde etmelerini varsaymaktadır. Bu yüzden öğrenme, bu nesnel gerçekliği benimsemekten ibarettir. Eğitimin rolü, gerçek dünya hakkında öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmaktır. Tasarımcı veya öğretmenlerin rolü de olayları onlar için yorumlamaktır. Öğrencilere dünya hakkında aktarım yapılır ve kendi düşüncelerinde bu yapı ve içeriği aynen kopyalamaları beklenir (Murphy, 1997).

Susan Hanley (1994), nesnel anlayış üzerindeki perspektifini şu şekilde tanımlamaktadır: Sınıflar genellikle “öğretmen konuşması” tarafından yönetilmekte ve öğretim daha çok ders kitaplarına dayanmaktadır. Değişmez bir dünya bilgisi olduğu ve öğrencinin bunu bilmesi gerektiği fikri vardır. Bilgi parçalara bölünmüş ve tek bir kavram içine inşa edilmiştir. Öğretmenler, bilgi kanalları olarak vazife görür, kendi düşünce ve anlamlarını pasif öğrenciye aktarmak üzere uğraşırlar. Öğrencinin girişimci soruları, bağımsız düşüncesi ve öğrenciler arasındaki etkileşim son derece az bir yer

tutmaktadır. Öğrenenin amacı, öğretmen tarafından öğütlenen açıklama ve metodolojiyi aynen kabul etmesidir.

Davranışçılık, anlam, tasvir ve düşünceye atıfta bulunmaktan kaçınıp, daha çok gözlenebilir, dışsal davranışlara vurgu yaparken, yapılandırmacılık daha bilişsel bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu iki yaklaşım arasındaki ince farklılık, öğrenme teorisinin bütün yönleri için derin imalara sahiptir. Bilginin elde edilmesi ve kavranması, bilgi çeşitleri, yetenekler ve vurgulanan aktiviteler, öğrenen ve öğretmenin rolü, hedeflerin nasıl belirleneceği gibi bütün faktörler yapılandırmacı perspektifte farklı bir şekilde ifade edilmektedir. Hatta yapılandırmacılığın kendi içerisinde, yazarlar, araştırmacılar ve kuramcılar, farklı bileşenlerini vurgulayarak yapılandırmacı perspektifi farklı bir şekilde ortaya koymaktadırlar (Murphy, 1997).

Öğrenme ve öğretime ilişkin yapılandırmacı araştırma metodolojisinin en temel özelliklerinden birisi anti-pozitivistliktir. Yapılandırmacı yaklaşımlara göre pozitif bilim ve nesnel açıklamalar, kimine göre hayal, kimine göre ise iddiadır. Nesnellik karşıtı bu araştırma metodolojisinin temel gerekçesi öğrenmenin gerçekleşmesi ve bilginin yapılandırılması üzerinde dışsal uyarıcıların etkisine ilişkin kuşkuudur.

Bireysellik yapılandırmacı öğretim anlayışının epistemolojik temelinden başlayarak uygulama modellerine kadar egemen olan bir anlayıştır. Bilginin, anlamın ve tümüyle öğrenmenin bireysel olduğu, yapılandırmacılığın en temel savlarındandır. Yapılandırmacılığa temel oluşturan, “biz dış dünyadan anlamlar almayız, dış dünyaya anlamlar veririz” şeklindeki temel iddia, bu paradigmadaki bireysellik egemenliğinin açık göstergesidir (Şimşek, 2004, s.131-132).

Guzdial’a (1997) göre, Yapılandırmacılığın öğrenme ile ilgili görüşleri fiziksel olmaktan çok zihinsel, teorik olmaktan çok felsefi ya da yöntemsel, bilimsel olmaktan çok yaklaşımsal ve pratiktir. Bireyin oluşturduğu yapılar hiçbir şekilde bilinmeyeceği için, günümüz yapılandırmacılarının öne sürdüğü temel görüşler, bilimsel olarak test edilemeyen denenceler niteliğindedir (Şimşek, 2004, s.132’den alıntı).

Yapılandırmacılıkta bilgi nesnel olarak kabul edilmemektedir. Bilim, dünyayı

nasıl olduğundan ziyade nasıl olabileceği şeklinde tanımlayan modelleri ile birlikte sistemler olarak kabul edilmektedir. Bu modeller geçerliliklerini, gerçek dünyayı doğru bir şekilde tanımlamalarından değil, onlara dayanan tahminlerinin doğruluğundan elde ederler. Öğretmenin rolü, öğrencilerin ilgisini çekmek için, farklı durumlar, sorular ve problemler kümesi etrafında bilgiyi organize etmektedir. Öğretmenler, yeni anlamalar geliştirmeleri ve daha önceki bilgileriyle bunları birleştirmeleri için öğrencileri destekler. Fikirler, bütüncül bir şekilde geniş kavramlar olarak sunulur, daha sonra parçalara ayrılır. Aktiviteler öğrenci merkezlidir, öğrenciler, kendi sorularını sormaya, kendi deneyimlerini gerçekleştirmeye, kendi analogilerini yapmaya ve kendi sonuçlarını çıkarmaya teşvik edilir (Hanley, 1994).

Yapılandırmacı yaklaşım, başta davranışçılık olmak üzere klasik öğretim yaklaşımlarının eleştirisine önemli bir yer vermektedir. Her ne kadar yapılandırmacılık ve davranışçılık birbirine karşıt fikirler ortaya koysa da, bu iki yaklaşımın birbirlerini tamamlayan özelliklerinin üzerinde durulması son derece önemlidir. Eğitimdeki gelişmeler ışığında davranışçılık etkinliğini kaybetmiş gözükse de bu yaklaşımın birçok boyutundan istifade edilmeye devam edilecektir. Yeni bir öğrenme yaklaşıma rağbet edip diğerini kökten reddetmek son derece yanlış bir tutum olacaktır. Her iki yaklaşımın da önemli açılımlarından yararlanılması daha doğru bir yol olarak gözükmemektedir. Şimşek'e (2004, s.131) göre üstelik yapılandırmacı öğretim felsefesinin karşı karşıya bulunduğu sorunlar, klasik öğretim felsefesinden daha az değildir. Bu felsefeye ilişkin çalışmaların sayısı belirgin bir artış gösterse de, henüz yeterli gözükmemektedir. Yapılmış çalışmalar ise spesifik koşullara genellenebilirlik ya da uygulanabilirlik açısından önemli yetersizlikler içermektedir. Bu alanda genellenebilir tatmin edici bulgulara ulaşmak ancak bu alandaki araştırma ve deney sayısının artması ile mümkün olabilecektir.

Özden (2008a, s.67), yapılandırmacılık ile davranışçılık arasındaki farklılıklar şeklinde karşılaştırarak aşağıdaki tabloyu aktarmaktadır:

DAVRANIŞCI YAKLAŞIM	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM
Öğrenme dıştan etkilerle (pekiştirme, tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	Öğrenme, insan zihninde eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur.
Öğrenen, dış uyarıcıların pasif alıcısıdır.	Öğrenen, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler öğrencilerin belli bir konudaki görüş ve fikirlerini anlamak için uğraşırlar.
Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadır.	Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenler.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı, “boş kâpler” konumundadır.	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylece öğretimde aktiftirler.
Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.	Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir	Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.

Tablo 3: Davranışçı ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Karşılaştırılması

(Kaynak: Özden, 2008a, s.67)

2.3.6. Yapılandırmacılığın Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları

Düşünce tarihine bakıldığında birçok düşüncenin ontolojik ve epistemolojik arka plana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim teori ve uygulamasına etki eden yaklaşımlar da benzer özelliklere sahiptirler. Yapılandırmacılık bu bağlamda kendi felsefi temeline sahip bir yaklaşım olarak son dönemde ülkelerin eğitim sistemlerini etkilemiştir. Bir öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılık felsefi ve teorik alt yapısı doğrultusunda öğrenme ve öğretme sürecine dair bazı varsayımları da bünyesinde taşımaktadır. Burada bu yansımaların neler olduğu çeşitli konular etrafında tartışılmaya çalışılacaktır.

2.3.6.1. Yapılandırmacı Öğrenme ve Temel İlkeleri

Yapılandırmacılığın genel olarak farklılıklarından bahsedildikten sonra onun öğrenme-öğretme sürecindeki bazı konulara bakışı noktasında tüm yapılandırmacı

anlayışların ortak bir öğrenme anlayışı üzerinde durmak aslında çelişkili bir durum değildir. Yukarıda da belirtildiği üzere bazı noktalarda farklı yapılandırmacı anlayışlar ortak özelliklere vurgu yapmaktadır. Bunu yaparken daha çok genel açıklamalarda bulunmak gerekir.

Şimşek'e göre (2004, s.123) yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin savlarında kullanılan öncüller, bilişi temel aldıkları için bilişçilik olarak adlandırılan psikolojik yaklaşımlarla geniş bir benzerlik gösterir. Oysa yapılandırmacı kuram, bilişçi psikolojinin terminolojisini de kullanarak, kendi felsefi bakışı ile daha ileri yorumlara ulaşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımların bilişçi yaklaşımlardan farkı, bir anlamda aynı kavramlardan yola çıkıp, bu kavramlara kendi felsefi yorumlarını katarak, farklı sonuçlara varmalarıdır. Örneğin Piaget'nin çalışmaları ve özgün kavramları yapılandırmacı öğrenme anlayışında sıkça kullanılır. Buradan hareketle denilebilir ki, yararlandığı kuramlardan alıp kullandığı kavramlar bir yana bırakılırsa, yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin yorumu bilimsel ve psikolojik olmaktan çok, felsefidir.

Yapılandırmacılığın temel yaklaşımlarını eleştirel olarak ele alan ve aslında yapılandırmacılığın yeni bir anlayış olmadığını vurgulayan Matthews, bu hususu dile getirmek için makalesine “yeni şişelerde eski şarap” adını vermiştir. Bu makalesinde Matthews (1992), Lerman ve Kilpatrick'e atıfta bulunarak yapılandırmacılığın temel epistemolojik tezlerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Bilgi, bireyin bilişi tarafından aktif olarak yapılandırılır, pasif bir şekilde dış dünyadan alınmaz.
2. Öğrenme, bireyin zihinsel dünyasını düzenlemeye yönelik bir uyarılma sürecidir. Yoksa bireyin zihninin dışında daha önceden var olan bağımsız bir dünyayı keşif süreci değildir.

Yapılandırmacılık için temel olan şey, onun öğrenme anlayışıdır. Glasersfeld'e (1995, s.14) göre yapılandırmacı perspektiften öğrenme, uyarıcıya verilen bir cevap olgusu değildir. Ona göre öğrenme, öz-düzenlemeyi (self-regulation), soyutlama ve

yansıma yoluyla kavramsal yapılar inşa etmeyi gerektirir. Fosnot ve Perry (2007, s.10) ise buna şu hususu eklemektedirler: “öğretimin hedefi olarak davranışlar veya yeteneklerden ziyade, kavram gelişmesi ve derin anlayış odakta yer alır.” Eğitimciler için zorluk, öğrencilerin kavramsal dünyalarının teorik modelini inşa edebilmektir. Bu dünyalar, eğitimci tarafından planlanan şeyden çok farklı olabilmektedir.

Hoover (1996), yapılandırılmış bilgi fikrinin yörüngesinde dönen iki husustan bahsetmektedir. Birincisi şudur: öğrenenler, şu anda bildiklerini kullanarak yeni anlamlar yapılandırır. Yeni bilginin üzerine işlendiği boş bir levha (tabula rasa) yoktur. Daha ziyade, öğrenenler, önceki deneyimlerinden elde ettikleri bilgiyle öğrenmeye varırlar ve bu önceki bilgi, öğrenenlerin yeni öğrenme deneyimleri ile yapılandıracağı yeni veya değiştirilmiş bilgiyi etkiler.

İkinci husus, öğrenmenin pasif olmaktan ziyade aktif bir süreç olduğunu ifade eder. Öğrenenler, yeni öğrenme durumlarında karşılaştıkları ışığında anlayışlar geliştirirler. Öğrenenlerin karşılaştıkları şeyler eğer, onların mevcut anlayışları ile uyumsuz ise yeni deneyime uyum sağlamak için anlayışlarını değiştirebilirler. Öğrenenler bu süreç boyunca aktif kalırlar. Onlar, var olan anlayışlarını uygularlar, yeni öğrenme deneyimlerindeki anlamlı öğelere önem verirler, önceki ve yeni bilginin tutarlılığını değerlendirirler ve bu değerlendirmeye dayanarak bilgiyi değiştirebilirler.

Bu paradigmada öğrenme, ürünü değil süreci vurgulamaktadır. Önemli olan şey, bireyin nesnel bir şekilde doğru çözümleri aynen alması değil, belirli bir cevaba nasıl ulaşacağıdır. Öğrenme anlamlı temsiller yapılandırma ve bireyin deneysel dünyasını anlamlandırma sürecidir. Bu süreçte öğrencilerin hataları olumlu bir ışık ve kendi deneysel dünyalarını nasıl organize ettiklerine dair sezgi kazanma aracı olarak görülür. Bir şeyi “doğru olarak” yapma kavramı, “birinin kendisi için geliştirdiği metotla” uygun şeyi yapmasıdır (Glaserfeld, 1987, s.15). Bu perspektif, çoklu gerçeklere, temsillere, perspektif ve gerçekliklere imtiyaz sağladığı için yapılandırmacı eğilimle tutarlıdır. Çokluk (multiplicity) kavramı, öğrenme ve öğretim için önemli içeriklere sahiptir. Yapılandırmacılık için son derece önemli bir kavramdır. O sadece epistemolojik ve teorik perspektifi değil, fakat aynı zamanda, teorinin kendisinin ifade edilebildiği birçok yolu da tanımlar (Murphy, 1997).

Thanasoulas' a göre (2002), yapılandırmacılık, meta-kritik farkındalığı besleyen bir meta-teoridir. Belirsiz bir şekilde öz olanın görüntülerini (apparitions) anlamaktan ziyade, temelinde tümüyle öğrenciye uzandığı için öğrenmeye yapılandırmacı bir yönelim eşsizdir. Yapılandırmacılık, kendisinin dayandığı ve anlayışlar sağladığı, insan anatomisinin, beyin mekanizmalarının, zihinsel yapıların ve öğrenme istekliliğinin modern bir versiyonudur.

Yapılandırmacılığın eğitimsel yansımalarına odaklanıldığında anlamın, derin bir şekilde deneyimle bağlantılı olduğu anlaşılır. Öğrenciler, sınıfa kendi deneyimleri ve bu deneyimlerine dayanan bilişsel yapıları ile gelmektedirler. Daha önceden yerleşmiş bu yapılar, geçerli, geçersiz veya tamamlanmamış durumdadırlar. Öğrenen, sadece yeni bilgi ve deneyimlerin zihninde önceden yer alan bilgi ile bağlantılı olması durumunda var olan yapılarını yeniden düzenleyecektir. Eski kavramlar ve yeni fikirler arasındaki çıkarsamalar, detaylandırmalar ve ilişkiler, yeni fikrin entegre edilmesi ve öğrencinin zihninin faydalı bir parçası olması için kendisi tarafından bireysel olarak çizilmiş olmalıdır. Öğrenenin önceki deneyimleri ile bağlantılı olmayan ezberlenmiş bilgi ve olaylar çabuk bir şekilde unutulacaktır. Kısacası, öğrenen, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için yeni bilgileri, var olan zihinsel çatısı üzerine aktif bir şekilde yapılandırmalıdır (Hanley, 1994).

Yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin varsayımı bilgiyi, sosyal bir bağlamda, aktif bir öğrencinin, tamamen öznel bir işleme süreci içinde, bireysel yapılandırması olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre yeni bilgi sürekli olarak önbilgi ile ilişki içinde yapılandırılır. Önbilgilerin harekete geçme biçimi, kendi içindeki sırası, düzeltilmesi, artışı, ayrışması ve yeni bilgi ile bütünleşmesi öğrenmede kesin bir rol oynar. Öğrenme sayesinde bireysel yapılar inşa edilir, yeniden düzenlenir ve işlenir. Öğrenme bilişsel yapının uygun şekilde işlenmesi, düzenlenmesidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, duruma göre aktif olarak, hedefe yönelik algılama, tecrübe etme, davranma, yaşama ve iletişim kurmayı ifade eden bir kavramdır. Nesnel bilgiyi keşfetmeye dayalı öğrenme ve içerik yerine, karşılaşılan problemlerle baş edebilme ustalık ve stratejileri ön plana çıkarılmaktadır (Şimşek, 2004, s.124).

Yapılandırmacı paradigma içerisinde vurgunun öğretmenden çok öğrenen

üzerine olduğu görülmektedir. Öğrenen, çevresiyle etkileşim içinde olan ve bu şekilde çevresinin özelliklerini anlayan kişidir. Öğrenen, kendi kavramsallaştırmalarını yapılandırır, problemlere karşı kendi çözümlerini bulur, özerklik ve bağımsızlığını elde eder. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bireysel zihinsel yapılandırmanın bir sonucudur, öğrenen, verilenleri daha sonradan olduğu gibi geri söylemek suretiyle değil, yeni olan şeyi daha önceden verilen bilgiyle karşılaştırarak ve anlamlı bağlantılar kurarak öğrenir. Yapılandırmacı düşünmede öğrenme kaçınılmaz bir şekilde bağlam, inançlar ve öğrenenin tutumları tarafından etkilenmektedir. Etkili problem çözümler olmaları, problemleri tanımlama ve değerlendirme, ayrıca kendi öğrenmelerini problemlere transfer etmeye dair yolları çözmeleri konusunda öğrenenlere fazlaca serbestlik verilmiştir (Thanasoulas, 2002).

Öğrenme sürecinde, bireyler elde ettikleri yeni bilgilere kendilerine özgü bir anlam yüklemektedirler. Dolayısıyla bireyin öğrenmesi, kendisine sunulan bilgilerin ham biçimiyle değil, kendi zihninde yapılandığı biçimiyle gerçekleşmektedir. (Özden, 2008a, s.71). Buradan hareketle eğitimciler öğrenmenin doğasına ilişkin olarak yapılandırmacı teorinin temel varsayımlarını şu şekilde belirtmektedirler.

1. Öğrenme, öğrenenin duyuşal girdiyi kullandığı ve anlamı yapılandığı aktif bir süreçtir. Bu öğrenme, “dışarıda” var olan bilginin pasif bir şekilde kabul edilmesi değil, aksine öğrenenin dünyayla meşgul olmasını içerir.
2. Öğrenciler, öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenme, hem anlam yapılandırma hem de anlam sistemleri yapılandırmayı kapsar. Örneğin; eğer biz tarihsel olayların kronolojisini öğrenirsek, eş zamanlı olarak kronolojinin anlamını da öğreniriz. Yapılandığımız her bir anlam, benzer kalıplara uygun olan öteki duyulara anlam verebilmemizi daha kolaylaştıracaktır.
3. Anlam yapılandırmanın en önemli eylemi zihinseldir. Anlam yapılandırma zihinde gerçekleşir. Fiziksel eylemler, pratik deneyimler öğrenme için özellikle çocuklar için gerekli olabilir fakat bu yeterli değildir. Eller gibi beynin de meşgul olacağı aktiviteler sağlamak gerekir.

4. Öğrenme ve dil iç içedir. Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar insanların öğrenirken kendileriyle konuştuklarını tespit etmişlerdir. Vygotsky'nin de ifade ettiği gibi dil ve öğrenme, içinden çıkılamayacak şekilde birbirinin içine geçmiştir.
5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir. Öğrenmemiz gerçekten bizim diğer insanlar, öğretmenlerimiz, grup üyelerimiz, ailemiz vb. bağlantılarımızla ilişkilidir. Geleneksel eğitim çoğunlukla, Dewey'in de işaret ettiği gibi, öğreneni bütün sosyal etkileşimden ayıştırmaya ve eğitimi öğrenen ile öğrenilmesi gereken nesnel materyal arasındaki ikili ilişki olarak görmeye yönlendirilmiştir. Bunun tersine ilerlemeci (progressive) eğitim, öğrenmenin sosyal yönünü tanır ve konuşmayı, diğerleri ile etkileşimi ve öğrenmenin ayrılmaz bir cephesi olarak bilgiyi uygulamayı kullanır.
6. Öğrenme bağlamsaldır. Öğrenmelerimiz hayatımızın geri kalan kısımlarından kopuk olarak soyut bir düzlemde gerçekleşmez. Ne bildiğimiz, neye inandığımız, ön yargılarımız ve korkularımız öğrenme üzerinde etkilidir. Kısacası öğrenmeyi yaşamımızdan ayıramayız.
7. Kişi öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyar. Önceki bilgilerden geliştirilen bazı yapılar olmadan yeni bilgileri yapılandırmak ve bunları özümlemek mümkün değildir. Öğrenebileceğimizi bilmemiz çok önemli bir durumdur. Bu yüzden öğretimle ilgili her türlü gayret öğrenenin durumuyla bağlantılı olmalı, öğrenenin önceki bilgilerine dayanmalıdır.
8. Öğrenmek için zaman gerekir. Öğrenme anlık değildir. Anlamlı bir öğrenme için fikirler yeniden gözden geçirmeye, onları düşünmeye, denemeye, onlarla oynamaya ve kullanmaya ihtiyaç duyarız.
9. Motivasyon öğrenmedeki anahtar öğedir. Motivasyon sadece öğrenmeye yardım eden bir durum değil, öğrenme için temel olan şeydir. Motivasyonla ilgili bu fikirler, bilginin kullanılabilirdiği anlama yollarını içermesi açısından geniş bir şekilde düşünülmüştür. Doğrudan yapılan sıkı bir eğitimle bile olsa

niçin sorusunun cevabını bilmedikçe bize telkin edilen bilgiyi iyi kullanamayabiliriz (Hein, 2005).

10. Öğrenmede çok boyutlu ve dinamik etkileşim önemlidir.
11. Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olma önemlidir.
12. Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürelidir (Şimşek, 2004, s.125).

2.3.6.2. Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretim Tasarımı

Öğretim tasarımı genel olarak, öğretimin kalitesini sağlamak üzere öğrenme ve öğretim teorisi kullanarak öğretim sisteminin rasyonel olarak geliştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Gros ve diğerleri, 1997; Bellefeuille, 2006, s.86'dan alıntı). Öğretim tasarımı ayrıca “öğretim programına aktarılan bir öğretim görev tanımlaması” süreci olarak tanımlanmaktadır. Yaygın olarak zikredilen iki öğretim tasarımı modeli vardır. Bunlar; nesnelci paradigma ve yapılandırmacı veya yorumlayıcı paradigmadır. Öğretim tasarımı, anlama ve öğretim sürecinin geliştirilmesi ile ilgili bir disiplin olarak gören anlayış da vardır. Tasarım etkinliklerinin amacı, öğrencinin bilgi, yetenek ve heyecanında istenen değişiklikleri sağlayacak en uygun metotları ortaya koymaktır. Reigeluth (1983; Lin ve diğerleri, 1996, s.204'ten alıntı) öğretim tasarımı, öğretimin ne olması gerektiğine dair profesyonel “mimari tasarım” olarak tanımlamaktadır. Bu tasarım, öğretici için hangi öğretim metotlarının kullanılması gerektiği, öğrencilerden başarması beklenen çıktılarının ve bunların hangi şartlar altında başarılacağına dair bir yönerge olarak kullanılacaktır.

Farklı felsefi fikirler ve kavramlar bizim öğretim anlayışımızı önemli ölçüde etkilemektedir. Yani bizim bilgiye temel bakışımız öğretim hakkında neler düşündüğümüzü göstermektedir. Wilson (1996, s.4-5), bilgiye olan bakışımızın öğretime olan yaklaşımımızı nasıl etkilediğine dair şunları zikretmektedir:

Bilgiye olan Bakışımız	Öğretime Olan Bakışımız
Bilgi, aktarılmayı bekleyen bir içerik yığını ise,	Öğretim bu bilginin bir araç vasıtasıyla aktarılmasıdır.
Bilgi, kişinin şemalarında ve metotsal yeteneklerinde yansıtıldığı şekilde bir bilişsel durum ise,	Öğretim, kişinin şemalarını değiştirmeyi amaçlayan öğretim stratejileri setidir.
Bilgi, kişinin çevresiyle etkileşimi yoluyla yapılandırdığı anlamlar ise,	Öğretim, zengin bir öğrenme ortamında öğrenenin araçları ve kaynakları kullanmasıdır.
Bilgi, bir grubun görüş ve eylemlerini kabullenme ve kültürlenme ise ,	Öğretim, toplumun günlük aktivitelerine katılmaktadır.

Tablo 4: Bilgiye Olan Bakışın Öğretime Bakışı Etkilemesi (Kaynak: Wilson, 1996, s.4-5)

Nesnelci ve yapılandırmacı paradigmanın öğretim tasarımına bakışında önemli farklılıklar söz konusudur. Daha öncede ifade edildiği gibi nesnelci epistemoloji, bilginin ve gerçeğin bireyin zihni dışında var olduğunu ve bu yüzden nesnel olduğunu savunur. Anlam, bireyin onu deneyimlemesinden ayrı bir şekilde dünyada vardır. Bu paradigmadan hareket eden öğretim tasarımcıları hem içeriği hem de stratejiyi öğrenciye dikte ederler. Bu paradigmanda program tasarımı yapılırken öğrencinin ne öğreneceği bir varsayım olarak önceden bellidir (Winn, 1991, s.38-40). Bu modeller, öğrenenlerin bireysel özelliklerine ve öğrenme ortamına getirdikleri ön bilgi ve motivasyon farklılıklarına çok az yer verirler.

Savery ve Duffy (1996, s.135), yapılandırmacılığın felsefi boyutuna vurgu yaparak onun bizim nasıl anladığımız ve bildiğimiz hakkındaki felsefi bir bakış açısı olduğunu belirtir. Bu felsefi yaklaşımı pratik öğretim uygulamasına aktarmak, program tasarımcıları için büyük bir zorluktur. “Öğretim tasarımı” terimi, önceden belirlenmiş çıktılara sahip bir öğretim tasarımı üzerine odaklanır ve gerçekliğin önceden belirlenmiş kavramlarını öğrenen bilgisi üzerine yerleştirmek için öğrenme sürecine aracılık eder (Jonassen, 1991b, s.8). Yapılandırmacılık ise, öğrenme çıktılarının her zaman tahmin edilemeyeceğine inanır. Jonassen (1994, s.35), yapılandırmacı öğretimin, en azından teorik perspektiften tezatların birleşimi olduğunu ifade etmektedir.

Yapılandırmacı öğretim tasarımı, daha çok açık uçlu öğrenme deneyimlerini destekler. Yapılandırmacılık öğrenmeyi, öğrenenin çevresi içinde bireysel bir

yapılandırma olarak kabul eder. Metot ve öğrenme sonuçları kolay bir şekilde ölçülemez ve bunlar her bir birey için aynı şekilde planlanmış ve varsayılmış değildir. Öğrenenlerden kendi öğrenme süreçlerine katılmaları ve birbirlerinin bakış açılarını tartışmaları beklenir. Yapılandırmacı öğretim tasarımının olabileceğini savunanlara göre, yapılandırmacılığın felsefi pozisyonu nedeniyle farklı öğrenenlerin farklı sonuçlar ortaya koymasının “her şey gider” anlamına gelmeyeceğini belirtmektedirler. Onlara göre öğrenenlerin materyaller ve kendi deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünmesi, ifade ve cevaplarını doğrulaması gerekmektedir. Dahası öğrenmenin öğrenenlerin var olan bilgisi, öğrenme bağlamı ve araştırma alanı içindeki çok yönlü etkileşim yoluyla belirlendiğine inanılmaktadır. Bu yüzden yapılandırmacı öğretim, öğrenenin işbirlikli bakış açılarını, yeni ve duruma özel anlam yapılandırabilme fırsat ve araçlarına sahip oldukları durumlara katılabilecekleri şartları daha çok vurgulamaktadır (Bellefeuille, 2006, s.86-87).

Jonassen’e göre (1991b, s.8), yapılandırmacı ve nesnelci paradigma arasındaki fark özetle şu şekildedir: nesnelci öğretim tasarımı, çıktıları önceden belirler ve gerçekliğin önceden belirlenmiş kalıbını öğrenenin zihnine yerleştirmek için öğrenme sürecine müdahale eder. Yapılandırmacı tasarım ise, öğrenme çıktılarının her zaman önceden tahmin edilemeyeceğini, bu yüzden öğretimin öğrenmeyi kontrol eden değil teşvik eden bir yapıda olmasını ister.

Nesnelcilik ve yapılandırmacılığın öğretim tasarımına bakışından anlaşıldığına göre yapılandırmacı öğretim tasarımının vurgusu, öğrenciye belirli bir öğrenme yolunu dikte etmeyi değil, tasarımcının ihtiyaçlara göre öğrenciye rehberlik ve antrenörlük yapması gerektiği yönündedir. Öğrencilere ne öğrenecekleri ve nasıl öğreneceklerine karar verme sorumluluğu daha fazla verilmektedir. Öğretmenin veya öğretim tasarımcısının rolü, öğrencinin ne yapacağı noktasında karar vermesini desteklemektir. (Winn, 1991, s.38-40).

Bu varsayımlar temelinde öğretim tasarımı sürecine dair çok sayıda tasarım modeli ortaya konulmuştur. (Dick & Carey’in Sistem Yaklaşımı Modeli, Merrill’in Bileşen Gösterme Modeli (Component Display Model), Keller’in Motivasyon-tasarım modeli gibi) Reigeluth (1983; Lin ve diğerleri, 1996, s.204’ten alıntı). Bu adımlar,

öğretim sürecini yönetmek için önerilen ortak olarak en çok tanımlanan faaliyetleri yansıtmaktadır. Andrews ve Goodson'un (1980; Lin ve diğerleri 1996, s.204'ten alıntı) altmış kadar öğretim tasarımı üzerine yaptığı analizler, bu modellerin, bazı modeller diğerlerine göre çok karmaşık ve detaylı adımlar içermesine rağmen, birçok ortak bileşeni paylaştığını göstermektedir. Tipik bir öğretim tasarımı sürecinin hangi aşamalardan oluştuğuna dair şunları aktarmaktadırlar:

1. Hedefleri belirlemek (Öğretimi tamamladıklarında öğrencilerin neyi yapabileceklerine dair ne istenildiği).
2. Öğrencilerin ön bilgilerini ve yeteneklerini belirlemek (öğretimden faydalanmaları için öğrencilerin ön koşullara sahip olup olmadıklarını tespit etmek).
3. Öğretilecek içeriği belirlemek.(Hangi içeriğin öğrenciye öğretileceği).
4. Öğretim stratejilerini tanımlamak (Hangi öğretim stratejilerinin kullanılacağı).
5. Öğretimi geliştirmek. (Öğrenci kitabı, öğretim materyalleri, testler, öğretici Kılavuzu vs).
6. Test etmek, değerlendirmek ve düzeltmek. (Hangi öğrencilerin hedefleri ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek için öğrencilerin nasıl değerlendirilebileceği)

Bu tür modelleri kullanarak öğretimi planlamak isteyen tasarımcıların kendi değerlendirmelerine dayanarak öğrenenlerin ne öğrenmesi gerektiği, nasıl öğrenmesi gerektiği, öğrenme durumlarının ne olacağı, hangi öğrenme stratejilerini işe koşabilecekleri ve öğrencileri nasıl değerlendireceklerine dair bir takım kararlar almaları gerekmektedir. Bu yüzden öğretim tasarımı, yönlendirilmiş- önceden belirlenmiş (prescriptive) teori ile ilgilidir. Yönlendirilmiş teorilerin çoğu, tasarımın, öğretimin uygulandığı durumdan ayrı olarak gerçekleştirilebileceğini varsayar (Winn, 1993, s.18).

Öğretim tasarımı alanında sistematik tasarım yaklaşımı değerli kabul

edilmektedir. Çünkü bu yaklaşım, tasarımcıya tasarım süreci boyunca bir modeldeki önceden belirlenmiş adımları takip etmeyi sağlayacak imkanlar sunar. Böylece öğrenciler için hazırlanan öğretimin önceden belirlenmiş öğrenme amaçlarının ve onların hedefleri nasıl başardıklarının değerlendirilmesi şansı olacaktır (Lin ve diğerleri, 1996, s.204). Bu öğretim tasarımında tasarımcının seçtiği stratejilerin ve öğretim etkinliklerinin başarılı olup olmadığı, öğrenci performansının gözlemlenmesi ile mümkündür. Bu tür bir yaklaşım öğretim paketinin tamamını uygulamaya ve değerlendirmeye oldukça imkan sağlar. Bu yaklaşımda öğretim tasarımı temel olarak bağlamdan bağımsız (context-free) ve plan temelli görülmektedir (Winn, 1990, s.57).

Görüldüğü üzere öğrenme ve öğretim sürecine olan bakışlar öğretim tasarımına doğrudan etki etmektedir. Yapılandırmacıların klasik öğretim tasarımına ciddi bir eleştiri getirdikleri bilinmektedir. Bu eleştiriler yapılandırmacılığın bir öğretim tasarımını reddettiğini ortaya koyacak kadar güçlüdür. Özellikle radikal yapılandırmacılar geleneksel öğretim tasarımının işlevsel olmadığını ileri sürmektedirler. Ancak yapılandırmacılar içerisinde herkes bu şekilde düşünmemektedir. Bu grup içerisinde yer alanlar öğretim kavramına diğerleri kadar katı bir şekilde yaklaşmamakta ve bir öğretim tasarımının olabileceği noktada daha ihtiyatlı davranmaktadırlar. Fakat geleneksel öğretim tasarımında önemli değişiklikler olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bellefeuille (2006, s.87) öğretim tasarımının beş alanı kapsamında yapılandırmacı öğretim tasarımı ve öğrenme ortamına dair şöyle bir çerçeve sunmaktadır:

Varsayımlar (Assumptions)	Değerler (Values)	Öğretim Tasarımı Prensipleri	Öğretim Stratejileri	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Örnekleri
Bireyler, deneyimlerine ve sahip oldukları inançlarına dayalı olarak anlamı yorumlar ve yapılandırır.	İşbirliği (Collaboration) Bireysel Özerklik (Personal autonomy) Üretkenlik (Generativity) Yansıtıcılık (reflectivity) Aktif Katılım (Active engagement) Bireysel İlgi (Personal Relevance) Çoğulculuk (Pluralism)	Öğrenenin Etkisel alanını vurgula Öğretimi bireysel olarak öğrenenin ilgisine göre yap. Öğrenme sürecini kendisinin düzenlemesine destek olacak yetenek, tutum ve inançları geliştirmesi için öğrenene yardım et. Bireysel özerkliliği teşvik et. Öğrenmenin gerekçesini öğrenme etkinliğinin içine yerleştir.	Etkileşimli (Interactive) Deneyisel-Tecrübeye dayalı (Experiential) Bağımsız (Independent) Doğrudan (Direct) Dolaylı (Indirect) Yapı İskelesi/Nitelikli Yardım (Scaffolding)	Yetenekleri ve bilgiyi bütüncül ve gerçekçi bağlamlara yerleştirmek. Gerçek Öğrenme Görevleri. Çok yönlü bakış açısı inşa etmek ve çoklu temsiller. İşbirlikli Öğrenme Etkinlikleri.

Tablo 5: Öğretim Tasarımının Beş Alanı Kapsamında Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Geliştirmek İçin Bir Çerçeve (Kaynak: Bellefeuille 2006, s.87).

Yapılandırmacı öğretim tasarımının aslında öğrenme ve öğretme sürecine dair sunduğu bazı perspektiflerin olduğu göz ardı edilemez. Öğretim tasarımcıları da yapılandırmacı öğretim tasarımının avantajlarını kullanıp dezavantajlarını asgariye indirmek gayretinde olmuşlar ve bu konuda önerilerde bulunmuşlardır. Yukarıdaki tabloda verilen bilgiler bu bağlamda yapılan çalışmalardan birisine örnektir. Yapılandırmacı öğretim tasarımı için pragmatik ve ılımlı yapılandırmacılığın uygulanmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir. Pragmatik ve ılımlı yapılandırmacılık, yapılandırmacı öğretim tasarımı ile uyumlu olan nesnel öğretim tasarımı teorisini bir kenara atmama eğilimindedir. Bu, her iki teorinin de uygun durumlar ve bağlamlarda uygulanabileceği anlamına gelir. Örneğin; eğitim durumlarında öğrenen tipik olarak öğretim tasarımının içerdiği bilgi, yetenek ve kabiliyete dair ön deneyimlere sahip değilse, bu durumda nesnel öğretim teorisine vurgu daha iyi olabilir. Aynı zamanda öğretim, öğrencilerin yetenek, kabiliyet ve bilgi ile ilgili fonksiyonları ve rolleri algılamalarındaki farklılıklarla başa çıkmayı deneyebilir (Wilson, 1993, s.1137). Aksine, eğer öğrenen öğretim materyallerine aşina ise

yapılandırmacı öğretim tasarımı teorisine daha fazla vurgu uygun olabilir. Yansıtıcı uygulama ve yeniden bilgi yapılandırma gibi öğretim tasarımı teorileri uygulanabilir.

Bu değerlendirmeler yapılandırmacılığın bütün felsefesini uygulamanın zor olduğunu göstermektedir. Çünkü her ne kadar eğitim sisteminde yeni düzenlemeler yapılsa da mevcut eğitim bürokrasisi genelde geleneksel yaklaşıma göre yapılanmış durumdadır. Yapılandırmacılığı öğretim tasarımına uygulamanın potansiyel risklerine rağmen bazı avantajları da vardır.

Yapılandırmacılığın öğrenme üzerindeki vurgusu yanında öğretim için de önemli varsayımları olduğunu ifade eden Hoover (1996), şunları aktarmaktadır:

- Yapılandırmacılık açısından öğretim bilginin aktarılması olarak görülemez. Yapılandırmacı öğretmenler sahnedeki aktör rolünü alamaz, aksine onlar öğrencilere mevcut anlamalarının uygunluğunu test edebilecekleri fırsatları sağlayan kenardaki rehberlerdir.
- Eğer öğrenme önceki bilgiye dayanıyorsa, öğretmenler bu bilginin farkında olmalı ve öğrenenlerin mevcut anlamaları ve bunlardan önceki deneyimleri arasındaki ilişkilerden faydalanabilecekleri öğrenme ortamları sağlamalıdır. Bu öğretmenler için oldukça zor bir durumdur. Bütün çocukların bazı şeyleri aynı şekilde anlayacaklarını varsaymak mümkün değildir. Dahası çocuklar, farklı anlama seviyelerine ulaşmak için farklı deneyimlere ihtiyaç duyabilirler.
- Üçüncüsü, eğer öğrencilerin mevcut anlamalarını yeni bilgi yapılandırmak için yeni durumlara uygulamaları gerekirse, öğretmenler, öğrencilerin mevcut anlamalarını ön plana getirmek için onları teşvik etmelidirler. Öğretmenler, kendileri ve eğitim sistemi için öncelikli olmasa bile öğrenciler için önemli olan problemlerle öğrenme deneyimlerini, birleştirmeyi sağlayabilirler. Öğretmenler ayrıca grup etkileşimini teşvik ederler. Böylece öğrenciler kendi anlamalarının farkında olur ve bunları akranlarınınkini ile karşılaştırırlar.

- Eğer yeni bilgi aktif bir şekilde yapılandırılırsa, onu sağlamlaştırmak için zamana ihtiyaç vardır. Yeterli zaman öğrencilerin yeni deneyimleri hakkındaki bakış açılarını ifade etmelerini kolaylaştırır.

Özetle, yapılandırmacı öğretim, geleneksel sınıf stratejilerinden önemli ölçüde uzaklaşmayı önermektedir. Öğrenen için amaç, bilgiyi var olan zihinsel çerçevesine özümsemeye aktif rol oynamaktır. Hanley'e (1994) göre, okulda öğrendikleri bilgileri gerçek dünyaya uygulayabilmeleri noktasındaki öğrenci kabiliyeti, kendileri için ilgisiz olduğu düşünölebilecek bilgi parçacıklarını ezberlemelerinden daha değerlidir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmenin bilgi dağıtıcı rolünden vazgeçmesini ve sürekli bir şekilde müfredat planını ve öğretim stratejilerini analiz etmesini gerektirmektedir. Açık bir şekilde yapılandırmacı yaklaşım öğrenme için yeni yollar açmaktadır. Fakat aynı zamanda bunu uygulamada öğretmenler için bir takım zorlukları da bünyesinde taşımaktadır.

2.3.6.3.Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları

Yapılandırmacı öğrenme ve yapılandırmacılığın temel özellikleri hakkında daha önceki bilgiler ışığında öğrenenlerin kendi bilgilerini oluşturduklarını, öğretmenlerin ise basitçe ifade etmek gerekirse bu öğrenmeleri kolaylaştırıcı rol oynadığı yapılandırmacılığın önemli varsayımlarındandır. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde durmak gerekmektedir.

Wilson (1996, s.3) öğrenme ortamını, öğrencinin kaynaklardan yararlanarak kendi dışındaki şeyleri anlama ve problemlere anlamlı çözümler oluşturabilme imkanı bulduğu yer olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme ortamının önüne "yapılandırmacı" ibaresi eklendiğinde bu, öğrenenlerin anlamı yapılandırmalarını ve problem çözme ile ilgili yeteneklerini geliştirmelerini içeren anlamlı ve otantik etkinliklerin önemini vurgulamak anlamına gelmektedir.

Geleneksel modelde öğrenmeden ziyade öğretim ortamı kavramı ön plana çıkmaktaydı ve vurgu, öğrenmenin gerçekleştiği yer veya alana yönelikti. Öğrenen bu modelde çok ön plana çıkan bir unsur değildi. Fakat öğrenme ortamı kavramında iki

önemli unsur ön plana çıkmaktadır. Bunların birincisi; öğrenen (learner)dir. Diğeri ise öğrenenin aktif olduğu, araçların ve donanımların kullanıldığı, bilginin toplandığı ve yorumlandığı, diğeri ile etkileşimin gerçekleştiği “alan veya düzenleme”lerdir. Wilson (1996, s.4), öğrenme ortamı metaforunun dikkate değer bir potansiyeli elinde bulundurduğunu belirtmektedir. Çünkü öğretim tasarımcıları, etkili öğretimin öğrenci girişimciliği ve tercihlerini gerektirmesinden dolayı bunu kullanmayı çokça tercih etmektedirler. Bu anlamda öğrenciye keşfetmesi için bir yer, öğrenme etkinlikleri ve amaçlarını belirlemek için imkan veren öğrenme ortamı (learning environment) etkileyici bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenme ortamı, katı bir şekilde kontrol etmeyi veya dikte etmek suretiyle öğretimi değil, öğrenmenin teşvik edilip desteklendiği bir anlamı ifade etmektedir. Bu nedenle öğretim (instruction) çevresinden çok öğrenme (learning) çevresinden söz edilmektedir. Öğretim fazla bir şekilde kontrol ve talimat çağrışımı yaptığından dolayı onun yerine daha esnek olan öğrenme kavramı kullanılmaktadır.

Öğrenciler ailesinden ve içinde yaşadığı toplumdan elde ettiği deneyimleri ve ön bilgileri ile sınıfa yani öğrenme ortamına gelmektedirler. Bu deneyim ve ön bilgiler çoğu zaman öğretim hedefleri açısından geçersiz veya tamamlanmamış bir niteliğe sahip olabilmektedir. Böyle bir durumda öğrencilerin öğretmenlerin bilgi ve içerik üzerindeki doğrudan aktarımı dışında yeni bilgilere ulaşabileceği bir süreci yaşamayı yapılandırmacı öğrenme ortamının temel özelliklerinden birisini oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenlerin rolü çeşitli stratejiler kullanarak içeriği ve bilgiyi organize etmek şeklinde tanımlanabilir. Bu çerçevede öğretmenler yapılandırmacı bir öğrenme ortamı için “soru sorma, sorgulama, sorumluluk verme, keşfetme ve yeni anlamalar elde etme” gibi stratejiler kullanabilirler. Bunların yanında ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin kendi sorularına cevap vermelerine, kendi deneylerini yönetmelerine, bireysel veya grup ortamında kendi sonuçlarını analiz etmeleri ve kendi sonuçlarına ulaşmalarına izin vermesi önemlidir (Seimears, 2007, s.21). Özden (2008a, s.68), bu tür öğrenmeleri deneyimsel öğrenme olarak tanımlamakta ve bunun öğrencilere aktif katılım, insiyatif kullanma, dersi değerlendirme ve birinci elden deneyim kazanma imkanı sunduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacılığın, bir strateji olmaktan daha çok öncelikle temel bir felsefe veya dünyaya dair bir bakış açısı olduğu literatürden anlaşılmaktadır. Bu durumda eğitim programlarını etkileyen bu yaklaşımı, öğretim programı tasarımcılarının nasıl ele alacağı ve nasıl pratik bir model inşa edecekleri üzerinde durmak gerekmektedir. Şöyle bir soru bu bağlamda anlamlı gözükmektedir: Şayet her bir öğrenci bireysel olarak kendi bilgi, beceri ve yeteneklerini yapılandıracaksa, grup halindeki öğrencilere uygun olacak pratik bir model oluşturmak uygun veya mümkün müdür?

Geleneksel öğretim modeli nesnelci öğrenme teorisi içerisinde yer almaktadır. Bu modelde öğretim programı tasarımcıları hem içeriği hem de stratejiyi öğrenciye empoze etmektedirler (Winn, 1991, s.38-40). Bu tasarım doğrudan insanların nasıl öğrendiği ile ilgili olan yapılandırmacı felsefe ile bağdaşmamaktadır. Yapılandırmacılar, anlamın öğrenen tarafından yapılandırıldığını ve bunun öğrenen için eşsiz olduğundan dolayı spesifik öğrenme hedeflerinin mümkün olamayacağını ileri sürerek geleneksel modele itiraz etmektedirler (Merrill, 1991, s.47).

Yapılandırmacı öğrenme teorisinin eğitimde uygulanabilirliğine dair bir yapılandırmacı öğretim tasarımı olup olmadığı ve program tasarımcılarının bunu nasıl dizayn edecekleri önemli bir nokta olarak karşımızda durmaktadır. Birçok araştırmacı ve eğitimcinin geliştirdikleri çok sayıda öğretim tasarımı teorisi bulunmaktadır. Bunların birçoğu öğretim tasarımı prensiplerini birbirleriyle paylaşmaktadırlar. Jonassen (1994, s.36) ve Honebein (1996, s.11-12) öğrenme ortamı geliştirmek üzere yapılandırmacı öğretim tasarımı modelinin ilkelerini kısaca şu şekilde ifade etmektedirler:

1. Gerçeğin çoklu temsillerini sağlamak,
2. Gerçek dünyanın doğal karmaşıklığı gösterilirken fazla basitleştirme yapmaktan kaçınmak,
3. Bilginin yeniden üretilmesi yerine, yapılandırılmasına odaklanmak,
4. Gerçek görevler ortaya koymak (Öğretimi soyutlaştırmak yerine belli bir bağlama göre şekillendirmek),

5. Önceden belirlenmiş öğretim dizileri yerine, gerçek dünyaya ait durumlu öğrenme çevreleri sağlamak.
6. Yansıtıcı (reflective) uygulamaları teşvik etmek
7. İçeriğe ve bağlama dayalı bilgi inşasını desteklemek
8. Öğrenenler arasında rekabet yerine, sosyal diyalog aracılığıyla işbirliğine dayalı bilgi inşasını desteklemek
9. Değerlendirmenin, kendi kendini değerlendirme aracı vazifesi görmesini sağlamak
10. Öğrenmenin içten kontrol edilebilmesini ve öğrenen tarafından aracılık yapılmasını temin etmek.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı ilkelerine dair sunulan yukarıdaki bilgilere ek olarak Brooks ve Brooks (1997, s.17) tarafından verilen aşağıdaki tablo geleneksel ve yapılandırmacı sınıflar arasındaki farklılıklara işaret etmektedir:

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Öğretim programı temel becerileri vurgular ve parçalardan bütüne doğru ilerler.	Öğretim programı önemli kavramları vurgular ve bütünden parçalara doğru ilerler.
Öğretim programına katı şekilde bağlılığa önem verilir.	Öğrencilerin ilgi ve sorularına önem verilir.
Temel materyal ders ve çalışma kitaplarıdır.	Temel materyal birincil bilgi kaynakları ve öğrenci materyalleridir.
Öğrenme tekrara dayalıdır.	Öğrenme etkileşime dayalıdır ve öğrencilerin ön bilgileri üzerine kurulur.
Öğretmenler öğrencilere bilgi sunarlar, öğrenciler bilginin alıcısıdır.	Öğretmen öğrencilerle diyalog halindedir. Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına imkan verir.
Öğretmenin görevi talimat vermek ve otorite sağlamaktır.	Öğretmenin işlevi etkileşimi ve tartışmayı sağlamaktır.
Değerlendirme testlere ve doğru cevaplara dayalıdır.	Değerlendirme testlerin yanı sıra öğrenci çalışmalarını, gözlemlerini ve bakış açılarını da içerir. Ürünle birlikte süreç de önem arz eder.
Bilgi durağan kabul edilir.	Bilginin deneyimlere bağlı olarak değiştiği kabul edilir.
Öğrenciler yalnız çalışırlar.	Öğrenciler grup içinde çalışırlar.

Tablo 6: Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Özellikleri

(Kaynak: Brooks ve Brooks, 1997, s.17)

Yager (1991, s.56) de, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ile ilgili varsayımları doğrultusunda bir sınıftaki öğrenmenin geleneksel davranışçı modele mi yoksa yapılandırmacı yaklaşıma mı daha yakın olduğunu belirtmek üzere aşağıdaki tabloyu vermektedir:

Eğitim Durumları	Geleneksel Nesnelci Model	Yapılandırmacı Model
Konuyu Belirlemek	Öğretmen	Öğrenci
Konunun uygunluğunu belirlemek	Yok	Var
Sorular Sormak	Öğretmen	Öğrenci
Yazılı ve insan Kaynaklarını Belirlemek	Öğretmen	Öğrenci
Kaynakları Bulmak	Öğretmen	Öğrenci
Gerekli İnsan Kaynakları ile Bağlantı Kurmak	Öğretmen	Öğrenci
Araştırmaları ve etkinlikleri planlamak	Öğretmen	Öğrenci
Farklı değerlendirme teknikleri Kullanmak	Yok	Var
Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi	Yok	Var
Kavram ve becerilerin yeni durumlara uygulamak	Yok	Var
Öğrencilerin sorumluluk alması	Yok	Var
Bilimsel kavram ve ilkelerin ihtiyaç duyulması nedeniyle ortaya çıkması	Yok	Var
Öğrenmenin okul dışına taşınması	Yok	Var

Tablo 7: Geleneksel ve Yapılandırmacı Modele Dayalı Öğrenmenin Karşılaştırılması

(Kaynak: Yager, 1991, s.56).

Yapılandırmacı öğrenme ortamı kapsamında yukarıdaki zikredilen hususlar önemli olmakla birlikte Wilson'a (1996, s.4-5) göre bizzat öğrenme ortamı kavramı bazı zorlukları da bünyesinde taşımaktadır. Öğrenme ortamlarının temel olarak belirsiz ve yeterince tanımlanamamış olduğu gözükmektedir. Yani öğrenme için güzel olduğu düşünülen "ortam" kavramı tam olarak önceden belirlenmesi ve tanımlanması mümkün olmayan bir kavramdır. Örneğin; öğrenciler eğer öğrenme etkinliklerini seçme, öğrenmenin adımlarını ve gidişatını kontrol etmede etkili olacaksa bu durumda belirsizlik ve kontrol edilemezlik meydana gelebilecektir. Bu şekilde bir öğrenme ortamını tercih eden öğretmenler ve program tasarımcıları belirsizliği devam ettiren konumuna düşeceklerdir. Böyle bir durumda her ne kadar gerekli dikkat ve ilgi

gösterilse bile dışarıdan gözlemleyen ve hatta katılımcı olanlar tarafından sistem kaotik bir şekilde algılanabilecektir.

Öğrenme ortamındaki bu belirsizlik ve kontrol edilemezlik problemini çözmek adına mümkün olduğu kadarıyla dikkatli bir planlama ve tasarım yapılması, yapılandırmacı öğrenme ortamı açısından kabul edilebilir bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, öğrenme ortamına gerekli olan desteği sağlamak, rehberlik yapmak, zengin kaynaklar ve araçlar temin etmek üzere ihtiyatlı ve uyanık olmalıdırlar. Öğretim tasarımcılarının işi de, öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenme hedeflerine erişeceği destekleyici ve besleyici öğrenme ortamları oluşturmaları için öğretmenlere yardımcı olacak prensipler veya kavramsal modeller ortaya koymaktır.

Wilson (1996, s.5), bireyin merkezde olduğu öğrenme ortamı kavramının bireyci çağrışımının ortaya çıkardığı başka bir problemden daha bahsetmektedir. “Öğrenme ortamındaki birey” metaforu, en azından psikolojide, bireyleri soyutlama, öğrenme çevresindeki diğer insanlara, onları kullanma ve manipule etmek üzere nesnelere davranma eğilimini ifade etmektedir. Bu durumda öğrenme toplulukları (Learning Communities) fikrinin daha uygun olacağını ifade eden Wilson’a göre öğrenenler topluluğu, projeler ve öğrenme işlerinde birlikte çalışırlar, birbirlerini desteklerler, birbirlerinden ve aynı zamanda çevrelerinden öğrenirler.

Eğitimde yaşanan yeni gelişmeler kendini hissettirmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemlerinde de gelişmeler görülmektedir. Bu yeni gelişmeler, öğrenme, öğrenen, öğrenme ortamı, öğrenme stratejileri gibi bir takım hususları bünyesinde barındırmasına rağmen, süreç, ürün ve öğretim sistemi metaforları alanı domine etmeye devam etmektedir. Bunun yanında öğrenme ortamı fikri de ilgi çekici bir konumdadır, çünkü o, öğretim tasarımında yapılandırmacı yaklaşımın değerlerini yansıtmaktadır. Wilson (1996, s.5), yapılandırmacı öğrenme ortamına dair şöyle bir tanım yapmaktadır:

“Yapılandırmacı öğrenme ortamı, rehberlik edilen öğrenme hedefleri ve problem çözme etkinliklerinde öğrencilerin farklı araçları ve bilgi kaynaklarını kullandıkları, birlikte çalışabildikleri ve birbirlerini destekleyebildikleri bir yerdir.”

Bu tanım, bu alanda fikir beyan eden bütün yazarlar arasında evrensel olarak herkesin kabul ettiği bir tanım değildir. Farklı yazarlar tarafından kendilerinin odaklandığı noktalara göre farklı tanımlar da görülmektedir.

2.3.6.4.Yapılandırmacılık ve Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacılığın öğretim tasarımı ve öğrenme ortamına dair sunduğu temel bakış açısı öğretmen ve öğrenci rolleri açısından geleneksel eğitim anlayışından farklı bir takım boyutları ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenin merkezi rol oynadığı geleneksel anlayıştan yapılandırmacı bir öğretmen olmaya doğru gelecek bu değişim ve dönüşüm sürecinin bazı zorluklar içerdiğini söylemek gerekir. Geleneksel anlayışa göre yetişen öğretmenlerin yetişme tarzları ve aldıkları eğitim bu dönüşümü zorlaştıran hususlardan birisidir. Bu dönüşümün de zaman alacağı ve bir o kadar da gerekli olduğu yapılandırmacılığın üzerinde durduğu bir konudur. Yapılandırmacılıkla ilgili buraya kadar verdiğimiz bilgiler öğretmenlerin rollerine dair bir çerçeve çizmektedir. Burada bu rollerin bir bütünlük içerisinde sunulması hedeflenmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş bir öğrenme ortamında öğretmenin rolünü anlamak, bu yaklaşımın uygulama üzerinde ne tür bir etki yaratmak istemesini kavramaya bağlıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın genel olarak “öğretim” kavramına şüphe ile baktığını söylemek mümkündür. Bu da doğal olarak öğretmenin değil, öğrencinin ön plana çıkarılması gerektiğini göstermektedir. Mayer’e göre (1996, s.156) Yapılandırmacı öğretmenler bu öğrenme sürecinde kendi bilgilerini yapılandırmaları için öğrencileri teşvik eden ve sınıf şartlarını buna göre oluşturan kişilerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ön bilgileri doğrultusunda yeni anlamlar oluşturmaları için onlara arabuluculuk yapan kolaylaştırıcılardır. Yapılandırmacılığın savunduğu öğretim uygulamalarını teşvik eder ve diğer öğrenme teorileri ile bağlantı kurarlar. İşbirlikli, etkileşimli, deneye dayalı öğrenmeleri sağlamaya çalışırlar.

Yapılandırmacılıkla ilgili literatür incelendiğinde yapılandırmacı öğretmen ile ilgili olarak Brooks ve Brooks’un (1997, s.101-118) yapılandırmacı öğrenme teorisini kabul etmiş bir öğretmende olması gereken niteliklere dair sunduğu bilgilere sıkça referans yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu nitelikler genel olarak yapılandırmacı öğretmen

rollerine dair önemli perspektifler sunmaktadır. Kısaca bunlara değinmek yerinde olacaktır.

1. Yapılandırmacı öğretmen öğrencinin özerkliğini ve inisiyatifini kabul eder.
2. Etkileşimli, manipule edilebilen fiziksel materyallerle birlikte ham verileri ve temel kaynakları kullanır.
3. Bir görevin çerçevesini çizerken bilişsel terminolojide yer alan “sınıflandır”, “analiz et”, “tahmin et” ve “oluştur” gibi kavramları kullanır.
4. Öğrenci cevaplarının dersi yönlendirmesine izin verir, içeriği ve öğretme yöntemini yeni durumlara göre değiştirir.
5. Bir kavram hakkında kendi anladığı şeyi paylaşmadan önce, öğrencilerin bu kavramları nasıl anladığını araştırır.
6. Öğrencilerin gerek kendisiyle gerekse sınıftaki arkadaşlarıyla diyalog kurmalarını teşvik eder.
7. Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını destekler ve düşünmeyi harekete geçirecek açık uçlu sorularla öğren-cileri araştırmaya teşvik eder.
8. Öğrencilerin ilk tepkileri üzerinde özenle durarak onları anlamaya çalışır.
9. Öğrencileri, ilk tepkileri ile çelişkiye düşürebilecek problem durumlarıyla karşı karşıya bırakır ve karşılıklı tartışma zemini hazırlar.
10. Problem ortaya konulduktan sonra belli bir süre düşünme zamanı verir.
11. İlişkileri inşa etmesi, kavram ve ilişkinin ötesine giderek yeni anlamlar oluşturması (metaphor) için öğrencilere zaman tanır.
12. Sıkça kullanılan öğrenme döngüsü modeli yoluyla öğrencilerin doğal meraklarını besler.

Bu tavsiyelerde de görüldüğü gibi, öğretmenin rolü, öğrencilerin düşünmesi,

araştırması, tartışması ve anlamı inşa etmesi için kolaylaştırıcı olmaktır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında ortak bir dil oluşması için bazı temel kavram ve tanımlar öğretmen tarafından verildikten sonra, problem ve problem durumları (ya öğretmen ya da öğrenciler tarafından) ortaya atılır. Gerek birey, gerekse grup olarak bu problemler üzerinde durmaları için öğrencilere belli bir süre tanınır. Öğrenciler fikirlerini ortaya koyarken kendilerini özgür ve güvende hissederler. Bir sorunun cevabı için, “öğretmenin cevabı tek doğrudur” anlayışı yerine “her bir bireyin aynı problem için farklı yaklaşımlarının olabileceği” anlayışı hakimdir. Öğrenci veya tüm grup kendi yaklaşımlarını savunabilmelidir. Bu farklı yaklaşımlar içinde en ekonomik, en pratik olanının tercih edilebileceği, ama bunun da bir zorunluluk olmadığı bilinci hakim olmalıdır (Durmuş, 2001, s.36).

Yanpar-Sahin (2001, s.468), özellikle ilköğretim öğretmenlerinin bu yaklaşımı uygulamada ciddi engellerle karşılaşabileceğini belirtmektedir. Bu engeller, sınıfın kontrolünü kaybetme, yeni yöntemleri uygulama zorluğu vb. durumlardır. Bunu gidermenin yolu, öğretmenlerin eleştirel farkındalığa sahip olmaları ve öğrencilerde de geliştirmeleridir. Bunun için yukarıdaki hususların uygulanması gerekir. Öğrenciler ilköğretim döneminde bu yaklaşımla kendileri bilgi üretecekleri için, gelecek dönemlerinde de aktif, yaratıcı ve üretken olabilirler.

2.3.6.5.Yapılandırıcılık ve Öğrenci Rolü

Yapılandırıcı öğretim tasarımı ve öğrenme ortamının öğrenci rolleri üzerinde de bir takım varsayımları söz konusudur. Yapılandırıcı bir ortamda öğrencinin ne tür bir pozisyon alacağına dair literatürde ön plana çıkan bazı hususlara kısaca değinilmeye çalışılacaktır. Philips (1995, s.8-9) yapılandırıcılığın üç temel boyutundan hareketle üç farklı öğrenci rolü tanımlaması yapmaktadır. Perkins ise (1999, s.7-8) bu üç farklı rolün şunlar olduğunu belirtmektedir: “aktif öğrenci”, “sosyal öğrenci” ve “yaratıcı öğrenci”.

Aktif Öğrenci: Bilgi ve anlam aktif olarak elde edilir. Yapılandırıcılık, öğrenciye genel olarak aktif bir rol yükler. Okuma, dinleme ve rutin alıştırmalar yerine tartışma, araştırma, hipotez üretme ve bakış açısı kazanma ön plandadır.

Sosyal Öğrenci: Bilgi ve anlam etkileşimle yapılandırılır. Yapılandırmacılar bilgi ve anlamın bireysel olarak değil, diğerleri ile etkileşim yoluyla yapılandırıldığına vurgu yaparlar.

Yaratıcı Öğrenci: Bilgi ve anlam yaratılmıştır veya yeniden üretilmiştir. Öğrenciler kendileri için bilgiyi oluştururlar, bunları duruma göre yeniden oluşturma ihtiyacı duyarlar. Bu durumda öğrencinin aktif bir rol içinde olmasını varsaymak başlı başına yeterli değildir. Öğretmenler de onlara rehberlik ederler.

Yapılandırmacılığın öğrenciye merkezi bir rol verdiği açıkça anlaşılmaktadır. J.L. Bencze (2004) yapılandırmacılığın öğrenciye yüklediği rollerin öğrenci merkezli bir anlayışı yansıttığını belirtmekte, öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerin aşağıdaki bazı özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemektedir:

- Öğrenciler, düşüncelere sahiptirler. Öğrenciler, öğretmenin öğrenilmesini istediği kavramlarla ilgili bir takım ön bilgi ve deneyimlerle öğrenme sürecine başlarlar.
- Öğrencilerin düşünceleri sıklıkla öğretmenlerin düşünceleriyle çelişir. Bu yüzden öğrencilerin beyinleri, üzerine yazı yazılacak “kara tahta” veya içi doldurulacak “boş kap” değildir. Ayrıca öğrenciler pasif değil, tamamen aktiftirler.
- Öğrenciler kendi düşüncelerinden hoşlanırlar. Öğrenciler kendileri için ayrıcalıklı olduğunu düşündüğü fikirlerinden vazgeçme noktasında isteksizdirler. Öğrenciler duygusal olarak kendi düşüncelerine bağlıdırlar. Bu yüzden başkalarının daha iyi bir açıklamaya sahip olduğunu işitmekten hoşlanmazlar. Ayrıca öğretmen dahil diğerlerinin tavsiyelerinin ne olduğuna dair bir ilişki içinde olmak istemeyebilirler.
- Öğrenciler ne görmeyi istiyorlarsa onu görürler. “Bazı şeyleri gözlemlemek, gözlenen şeyden daha çok gözlem yapan hakkında sana daha fazla bilgi verir” sözü vardır. Siyah veya beyaz renklerine dair daha önceden edinilmiş bir fikri olmayan birisi için bunlar anlamsızdır. Gözlemlemek, pasif bir süreçten ziyade

aktif bir süreçtir. İnsanlar kafalarında var olan şeyleri, gözlemedikleri fenomen üzerine yansıtırlar ve ne görmek istiyorlarsa onu görürler.

- Öğrenciler genelde ne bildiklerinin farkında değildirler. Öğrenciler sıklıkla davranışlarının nedenleri hakkında bilinçli bir farkındalık içinde değildirler. Onlar sadece bazı şeyleri niçin yaptıkları doğal olarak bilirler. Bu nedenle öğretim ve öğrenme süreci öğrencilerin ön kavramlarını açıklamaları ve netleştirmeleri için onları teşvik ederek başlamalıdır.
- Öğrenciler birincil deneyimlere ihtiyaç duyarlar. Fikirleri ve yetenekleri sıklıkla göstererek veya söyleyerek öğrencilerle paylaşmak onlar için uygun değildir. Öğrenciler fikir ve yeteneklerini ilgili etkinlikler yoluyla test etmeye ihtiyaç duyarlar. Bu, sıklıkla öğrencilere sunulan soyut fikirlerle somut deneyimlerin birleştirilmesini içermektedir.
- Öğrenciler diğer insanlara ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler kendi düşüncelerini isteseler bile kendi başlarına değiştiremezler. Onlar hangi kanunların, teorilerin ve buluşların kendileri için uygun olacağını anlama noktasında eksiktirler. Öğrencilerin tek başlarına deneyimleri öğrenmesi yeterli değildir. Onlar olayları ve nesnelere görmek için farklı bakış açılarına almaya, onları test etmeye ve verileri yorumlamaya ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerin yeni yollarla ilgili şeyleri alabilecekleri amaçlı adımlar sunmalıdırlar. Bilgi daha çok toplumsal temellidir ve dahası öğrenenler farklı toplumların bilgisine ulaşmayı isterler. Öğrenme, farklı ırklar, kültürler ve toplumların bilme yolları ve bilgisini yok sayacak kadar çok tutucu olmamalıdır. Aksine öğrenme, konformist değil, çoğulcu olmalıdır.
- Öğrenciler nasıl öğreneceklerini bilme ihtiyacı hissederler. Öğrenciler düşüncelere erişme imkanına ve onu değiştirme arzusuna sahip olsalar da kendi düşüncelerini nasıl değiştireceklerini bilemeyebilirler. Onlar kendi düşünceleri hakkına nasıl düşüneceklerini, yeni bilgileri nasıl öğreneceğini ve neye inanacaklarına nasıl karar vereceklerini bilemeyebilirler. Bu yüzden öğrenciler kendilerini yeni yeteneklerle tanıştıracak ve fikirlerini sergileyebilecekleri

kavram haritalarını nasıl geliştirebileceklerine dair onlara rehberlik edecek başta öğretmenler olmak üzere diğer insanlara ihtiyaç duyarlar.

Honebein'e göre (1996, s.22) yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenecek bir öğrenme ortamında öğrencinin ne bildiğinden ziyade nasıl bildiği daha değerlidir. Öğrencinin bilgi yapılandırma sürecine dair kendi öz farkındalığı son derece önemlidir. Bu nedenle program yapıcıları öğrencinin kendi çalışmalarını gösterebilecekleri, çözümlerinin niçin değerli olduğunu açıklayabilecekleri ve kendi pozisyonlarını savunabilecekleri öğrenme etkinlikleri oluşturmalarıdır.

Dunlop ve Grabinger (1996, s.69-77) de yapılandırmacı öğrenme ortamının temel hedefleri doğrultusunda nasıl etkili bir öğrenmenin gerçekleşebileceği ve öğrenciye nasıl bir öğrenme süreci organize edilebileceğine dair şunları aktarmaktadır.

1- Öğrenci sorumluluk ve tasarrufunu genişletmek. Bu doğrultuda soru sorma ve hedef belirleme yoluyla öğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyleri belirlemeleri noktasında öğrencilere imkan sağlanmalı, öğrencilerin kendi öğrenme etkinliklerini yönetmelerine izin verilmeli, öğrencilere üst bilişsel beceriler (metacognitive skills) geliştirmeleri için yardım edilmelidir.

2- Öğrenmeyi anlamlı bağlamlara yerleştirmek. Geleneksel anlayışta olduğu gibi bilginin öğrenci için anlamlı olup olmadığını düşünmeden yapılan öğretim faaliyetleri yapılandırmacı anlayış tarafından eleştirilmektedir. Öğrenmenin anlamlı bağlamlara yerleştirilmesi, öğrencilerin “ben bu şeyi niçin öğrenmek zorundayım?, gerçek yaşamda ben bunu asla kullanmayacağım, bunu niçin yapmak zorundayız? gibi sorularına cevap bulması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, mevcut bilginin en üst düzeyde kullanılması yani mevcut bilgi ile yeni bilgiye ulaşma arasında anlamlı bir bağ kurulmasına çalışılmalı; öğretim, içeriğin anlamlılığını arttıran gerçekçi durumlara bağlanmalı ve içeriğin öğrenilmesi için çok yönlü yollar sağlanmalıdır. Öğrenmenin anlamlı olmasını sağlamak öğrenci için kritik derecede önemlidir.

3- Öğrencileri yüksek seviyede ve dinamik bir bilgi yapılandırma sürecine dahil etmek. Bunu sağlamak için, yüksek seviyeli düşünmeyi destekleyecek etkinlikler

kullanılmalı; içerik ve problemleri farklı perspektiflerden yeniden değerlendirebilmeleri için öğrenciler teşvik edilmeli; öğrencinin kendini ifade etmesi, fikirleri, bakış açılarını, stratejileri, taktikleri, işlemleri, yaklaşımları, çözümleri, eser ve ürünleri sunması desteklenmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen ve öğrenci tanımlamasına bakıldığında, öğrenenin çok daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak bu, öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde tamamen pasif bir konuma düştüğü şeklinde algılanmamalıdır. Bilakis öğretmene bu yaklaşımla daha fazla sorumluluk yüklenmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde öğrenciye yüklenen rol ve değer kadar, öğretmen rolü ve değeri de son derece önemlidir. Bir anlamda hem öğrenci hem de öğretmen etkileşimli bir sürecin önemli iki parçasını oluşturmaktadır.

2.3.6.6.Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri

Yapılandırmacılığın teorik ve felsefi bakımdan ortaya koyduğu temel özelliklerin öğrenme öğretme sürecine uygulanabilmesi için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Burada alan yazında ön plana çıkan belli başlı yapılandırmacı öğrenme modelleri üzerinde durulacaktır.

2.3.6.6.1.Öğrenme Döngüsü Yaklaşımı (The Learning Cycle Approach)

Bir öğrenme modeli olarak öğrenme halkasını kimin keşfettiği bilinmemektedir. Modelin ilk uygulamalarına biyoloji eğitiminde rastlanabilir. 1953 yılında Amerikan Ulusal Fen Bilimleri Akademisi (National Academy Sciences) toplantısındaki biyoloji eğitimi konferansında alternatif yaklaşımlar önerilirken, geçmiş öğretim uygulamaları tartışılır. Bu proje 1956'nın sonlarında Ulusal Fen Vakfı genetikçi Chester Lawson yönetiminde ileriki yıllarda çok iyi bilinen Biyoloji Bilimi Program Çalışması'nın (Biological Science Curriculum Study-BSSC) temelini oluşturacaktır. Fakat öğrenme döngüsünün somut temelleri, 1960'ların başlarında Amerikan Fen Programı Geliştirme (Science Curriculum Imporvement Study-SCIS) çalışmalarında atılır. Modern öğrenme döngüsü ve onun üç aşamasının tanımlanmasında, Kaliforniya

Üniversitesi'nde görev yapan Robert Karplus'un çalışmaları ilk çalışma olarak kabul edilebilir (Kanlı, 2009, s.52).

Öğrenme döngüsü yaklaşımı Piaget'in keşfettiği zihinsel gelişim teorisi üzerine oturtulmuş bir program geliştirme ve yürütme modelidir. Modelin geliştirilmesindeki en büyük pay Karplus'a aittir. Karplus ve arkadaşları bu modeli kullanarak ilk defa "Fen Programlarını İyileştirme Çalışması" (SCIS) olarak Türkçeye çevirebileceğimiz bir fen bilimleri müfredatı geliştirmişlerdir. Bu programın sınıftaki uygulaması için ise üç adımlık bir döngü modeli önermişlerdir. Bunlar keşif veya veri toplama, kavram tanıtımı ve kavram uygulamasıdır. Karplus bunları özetle şu şekilde açıklamaktadır (Ayas, 1995, s.150):

a. Keşif veya Veri Toplama Aşaması

Keşif veya veri toplama aşamasında öğrenciler yeni bir öğrenme ortamında kendi çabaları ve tepkileri ile deneyim kazanırlar. Bu aşamada öğrenciler öğrenme ortamındaki yeni araç, gereç ve diğer materyalleri öğretmenin veya başka kişilerin yardımı olmadan incelerler ve onlar hakkında deneyim kazanmaya çalışırlar. Bu yeni deneyimlerden zihinlerinde sorular veya karmaşık durumlar ortaya çıkar ki bunlar öğrencinin önceki bilgi birikimi ile çözümlenemez ve öğretmenin vereceği bilgilere ihtiyaç duyar. Böylece öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmiş olur.

b. Kavram Tanıtımı Aşaması

Kavram tanıtımı aşamasında öğrenciye yeni bir kavram veya prensibin tanıtımı verilir ve öğrenciden bunu kullanarak yeni kazandığı deneyimlerini yorumlaması sağlanır. Bu aşamada kavram öğretmen tarafından verilebileceği gibi kitap, film, bilgisayar programı veya buna benzer bir materyalden de istifade edilebilir. Karplus bu ikinci aşamanın her zaman birinciyi takip etmesini ve onunla ilişkilendirilmesini şiddetle savunmaktadır. Bu ilişkilendirme yeterince yapılamazsa öğrenciler öğrenme zorlukları çekebilir.

c. Kavram Uygulama Aşaması

Kavram uygulama aşaması olan üçüncü adımda ise öğrenciler öğrendikleri kavramları yeni ve farklı durumlara uygulayarak pekiştirme yaparlar. Bu aşamada öğrencinin araç-gereç ve malzemeler ile fiziksel deneyimi, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişim faaliyetleri önemli bir rol oynar. Bu aşamadaki faaliyetler zihinsel seviyesi ortalamanın altında olan ve dolayısıyla kendi deneyimlerini yaptıkları ve öğretmenin anlattıkları ile ilişkilendiremeyen öğrencilere yardım eder.

Öğrenme döngüsü esnek bir modeldir. Üç aşamanın öğrenme formatı değiştirilebilir fakat sırası değiştirilemez ya da aşamaların hiçbiri atlanamaz, atlanırsa öğrenme döngüsü olmaz. Buradaki ana tez, öğrencilerin ön bilgilerinin yeterliliğini sınamaları için olanak sağlayan yeni durumlar hakkında tartışmalarına ve bunları test etmelerine fırsat vermektir. Bu yolla, öğrencilerin ön bilgileri yeni durumla çeliştiğinde dengesizlik ortaya çıkabilir ve öğrencilerin kavram oluşturma için gereken yolları kullanmada bilinçli ve becerikli olmaları sağlanır (Renner, Abraham ve Birnie, 1998; Kanlı, 2009, s.52'den alıntı).

Öğrenme halkasının, yapılan birçok araştırmada öğrencinin bilimi tanıması, içeriğini anlaması ve bilimsel süreçleri uygulaması açısından etkili modellerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Wilder ve Shuttleworth, 2004; Kanlı, 2009, s.52'den alıntı).

2.3.6.6.2.Yapılandırmacı Yaklaşımın 4 Aşamalı Modeli

Bu model öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebileceklerini savunan ve bir psikolog olan M. Wittrock tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin temeli Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir. Bu ortaya çıkarılıp ona göre öğretilmelidir" anlayışına dayanmaktadır. Ausubel'e göre öğrenciler ancak işitme, koku, görme ve dokunma gibi duyu organları yardımı ile aktif bir şekilde algıladıkları bilgiyi yapılandırırılar. Bilgi yapılandırmanın zihinsel bir süreç olduğu ve dışarıdan hazır olarak verilemeyeceği fikri Piaget tarafından da ifade edilmiştir (Ayas, 1995, s.151).

Bu model okul ortamında dört aşamalı olarak uygulanmaktadır. Modelin aşamaları aşağıda verilmektedir (Ayas, 1995, s.151; Özmen, 2004, s.105):

Birinci Aşama: Bu aşamada öğrencilerin dikkatlerini kavram üzerine çekmek için bir tanıtım yapılır. Öğrenciler sınıflara daha önceden edindikleri deneyimleri, fikirleri ve yanlış kavramaları ile gelirler. Öğretmenin görevi öğrencilerin ön bilgilerini, kavrama düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkarmaktır. Böylece öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre hazırlaması olanaklı hale gelir.

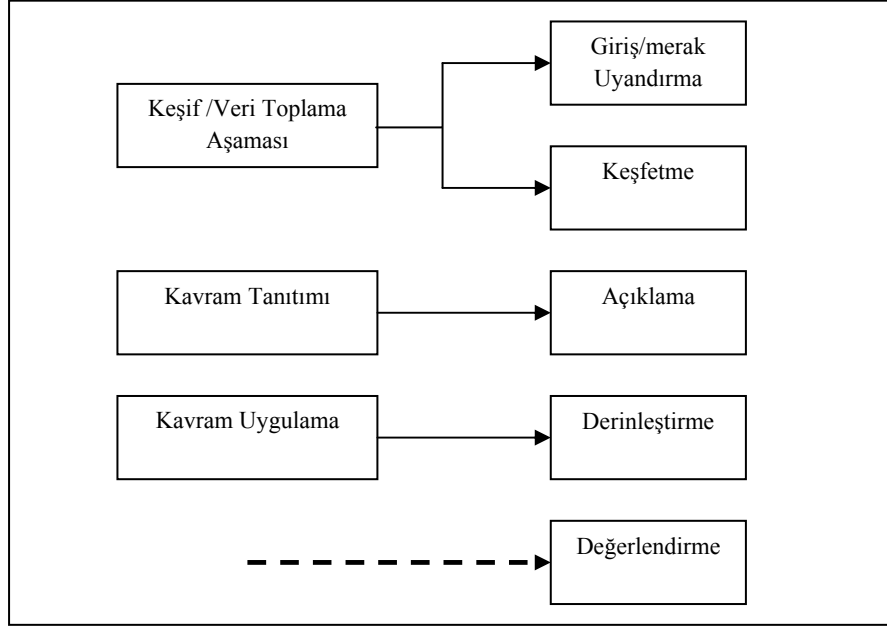
İkinci Aşama (Odaklama Aşaması): Bu aşamada öğretilmek istenen kavramla ilgili olarak öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirmeleri için çaba gösterilir. Öğretmen öğrencilerin aktif olduğu (grup çalışması, beyin fırtınası, sınıf tartışması, yeni araç-gereçlerle deneyim kazanma vb.) veya öğrencilerin dikkatini çekip onları konuya odaklayacak (film izletme, data show kullanma, modeller kullandırma vb.) değişik öğretim yöntemlerinden yararlanır.

Üçüncü Aşama (Mücadele Aşaması): Bu aşama öğrencilerin kavramlarla ilgili yeni öğrendiklerini ön bilgileriyle karşılaştırdıkları, sorguladıkları ve değiştirdikleri aşamadır. Öğretmen bu aşamada biraz daha aktif hale gelir ve verilmek istenen kavram veya konu öğretmenin belirleyeceği yöntem kullanılarak verilir. Öğretmen sınıfın düzeyine göre açıklamalar yapar, öğrencilerin konuyla ilgili sorular sormalarına olanak sağlayarak konunun öğrencilerce tamamen anlaşılmasına yardımcı olur.

Dördüncü Aşama (Uygulama Aşaması): Bu aşama öğrencilerin yeni kazandıkları bilgileri farklı durumlara uyguladıkları aşamadır. Bunun sağlanması için öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenilen kavramlarla ilgili değişik uygulamalar yapmalarına olanak sağlayacak problem çözme, kompozisyon yazma, günlük hayattaki olaylarla bağlantı kurma gibi etkinlikler gerçekleştirilir. Ayrıca öğrencilere ilk aşamadaki yanlış kavramaları hatırlatılarak neler öğrendiklerinin farkına varmaları sağlanır. Bu aşamanın en önemli özelliği yeni kazanılan kavramların farklı uygulamalarla pekiştirilmesinin amaçlanmasıdır.

2.3.6.6.3.Yapılandırmacı Yaklaşımın 5E Modeli

Öğrenme döngüsü modelinin genişletilerek geliştirildiği 4 aşamalı modele daha sonraları yapılan katkılar neticesinde 5E modeli olarak isimlendirilen başka bir model ortaya çıkmıştır. Geliştirilen 5E modeli de, temeli Piaget'nin teorisine dayanan ve yapılandırmacı kuram ile şekillenen bir öğrenme modelidir. 5E modeli öğretmen için çerçeve sunan bir yardımcı ve düzenleyici modeldir. 5E modelindeki her bir E modeldeki her bir aşamayı sembolize etmektedir (Boddy, Watson, ve Aubusson, 2003; Kanlı, 2004, s.52'den alıntı). Bunlar; Giriş (enter/engage), Keşfetme (explore), Açıklama (explain), Derinleştirme (elaborate) ve Değerlendirme (evaluate) aşamalarıdır.



Şekil 3: Öğrenme Döngüsünden 5E Modeline Geçiş

(Kaynak: Boddy, Watson, ve Aubusson, 2003; Kanlı, 2004, s.52'den alıntı)

Giriş (Enter/Engage) Aşaması: Yeni fikirleri öğrenmeye başlamadan önce, insanların eski fikirlerinin farkında olmaları gerekir. Bu nedenle öğretmenin ilk eylemi öğrencilerin konu hakkında bildiklerini tanımlamalarına yardımcı olmaktır. Öğrenci karşılaştığı bir sorunu veya gözlediği bir olayı anlamak için eğlendirici ve merak uyandırıcı bir girişle başlar. Bu aşamada öğrencilere olayın nedeni hakkında sorular sorulur. Bu basamakta anlatma, tanımlar verme, kavramları açıklama ya da öğrencilere

göreceklerini ve öğreneceklerini söyleme söz konusu değildir. Burada önemli olan doğru cevabı bulmaları değil, değişik fikirler ileri sürmelerini, soru sormalarını teşvik etmektir (Özmen, 2004, s.105).

Bu aşama en genel anlamda ilgiyi ve motivasyonu artırır. Bu aşamanın amacı, çocukların hayal gücünü ortaya çıkarmaktır. Bu aşamanın uygulamasının başarısı eğer öğrenciler kafası karışmış gözüküyorsa ya da sorgulamaya ve öğrenmeye etkin olarak motive olmuşlarsa kanıtlanabilir. Bu nedenle bir öğretmen her şeyden önce bu aşamada öğrencilerin öğrenme ortamına katılımını sağlamalıdır. Öğrenci bir probleme, bir duruma ve bir olaya zihinsel olarak odaklanmalıdır. Bu bölümde yapılan etkinlikler her zaman geçmiş ve gelecek etkinliklere referans olmalı, bu etkinliklerle bağ kurularak yapılmalıdır (Kanlı, 2009, s.52).

Keşfetme (Explore) Aşaması: Öğrenciler birlikte çalışarak, deneyler yaparak, öğretmenin yönlendirebileceği bilgisayar, video ya da kütüphane ortamında çalışarak sorunu çözmek için veya olayı açıklamak için düşünceler üretirler. Bu düşünceler öğretmenin süzgecinden geçtikten sonra olayı çözümlmek için beceriler ve çözüm yollarına dönüştürülür. Bu aşama büyük oranda öğrenci faaliyetini içeren aşamadır. (Özmen, 2004, s.105-106).

Açıklama (Explain) Aşaması: Öğrenciler çoğu zaman öğretmenin yardımı olmadan yeni düşünme yolları bulmayı başarmakta güçlük çekerler. Öğretmenin öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu bu basamak modelin en öğretmen merkezli evresi olup, bu evrede öğretmen düz anlatım yöntemini kullanabileceği gibi, film ya da video, bir gösteri ya da öğrencilerin yaptıklarını tanımlamalarını ve sonuçları açıklamalarını teşvik edici bir etkinlik gibi daha ilginç yollara da başvurulabilir. Öğretmen formal olarak tanımları ve bilimsel açıklamaları yapar. Mümkün olan yerlerde, öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni kavramlar oluşturmalarında onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak yardımcı olur. (Özmen, 2004, s.106).

Açıklama aşaması, öğrencilere kendi bulgularını başkalarına açıklama

konusunda fırsat verir. Öğrenciler kendi açıklamalarını ilk önce yapmalıdırlar. Öğretmen bunun devamında ilgili bilimsel açıklamaları öğrenciye vermeye başlar. Bu açıklamalar çok net bir şekilde öğrencilerin katılım ve keşif etkinliklerine ve öğrenci açıklamalarına bağlanmalıdır. Esas olarak böyle bir modelle öğrenciler kendi düşüncelerini ve anladıkları şeyleri anlatmaları konusunda teşvik edildikleri bir ortam içinde öğrenirler. (Kanlı, 2009, s.52).

Derinleştirme (Elaborate) Aşaması: İncelenmeye başlanan konuya yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden dönülmesi gerekir. Öğrenciler birlikte ulaştıkları bilgileri veya problem çözme yaklaşımını yeni olaylara ve problemlere uygularlar. Bu yolla zihinlerinde daha önce var olmayan yeni kavramları öğrenmiş olurlar. Öğretmen, yeni bilgileri ilgili olgulara uygulamalarında öğrencilerden daha çok doğruluk ve sorumluluk ister. Öğrenciler, formal terimleri ve tanımları kullanmaları ve yeni durumlarda anlayışlarını sergilemeleri yönünde teşvik edilir (Özmen, 2004, s.106).

Çocuklar kavramları özel durumlarla özdeşleştirme gibi bir eğilime sahiptir. Bu yüzden değişik durumlarda ilişkileri anlamakta zorlanabilirler. Bu aşama bunun için çok önemlidir. Çünkü olaylar hakkında daha genel düşüncelerin oluşmasını sağlar ve öğrenciler değişik bağlamlardaki benzerlikleri fark ederler. Esas olarak çocuklar yeni öğrendikleri şeyleri farklı bağlamlara uygularlar. Bu aşama etkinlikleri öğrenciye hem daha çok zaman, hem de öğrenmeye katkı sağlayacak daha çok deneyim sunmaktadır. Bu aşamada öğrenciler, birbirleriyle tartışarak, bilgiyi paylaştıkları etkinliklerin içine girer. Grubun amacı, işi bitirmeye ya da anlamaya yönelik yaklaşımlar geliştirmektir. Grup tartışması sırasında öğrenciler hem kendi yaklaşımlarını ortaya koyarlar, hem de bunları savunurlar. Bu tartışmalar daha iyi bir açıklama ve bu işin tamamlanması için daha iyi bir şekilde bilgi elde etme ile sonuçlanır. Öğrenme döngüsü dışarıdan gelen bilgilere kapalı değildir. Öğrenciler her zaman diğer arkadaşlarından, öğretmenden, yazılı materyallerden, uzmanlardan ve kendi yaptıkları deneylerden bilgi elde edebilirler (Kanlı, 2009, s.54).

Değerlendirme (evaluate) Aşaması: Bu dönem, öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği ya da düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri evredir. Çoğu zaman, öğretmen problem çözerken öğrencileri izler ve onlara açık uçlu

sorular sorar. Bu aynı zamanda yeni kavram ve becerileri öğrenmede, öğrencilerin kendi gelişmelerini değerlendirdikleri evredir. Böylelikle bu son aşamada yeni edindikleri bilgilerini ve becerilerini değerlendirerek bir sonuca ulaşırlar (Özmen, 2004, s.106). Bu aşamada öğretmenler testler verebilir, performans değerlendirmesi için etkinlikler verebilir, her öğrencinin anlama seviyesini ancak böyle değerlendirebilir. Ayrıca öğrenciler için de kendi yeteneklerini kullanmak, öğrendikleri kavramları kullanmak ve kendi anlama seviyelerini göstermek için bir olanak sunulmuş olur (Kanlı, 2009, s.54).

2.3.6.6.4.Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Modeli

Kanlı'nın aktardığına göre (2009, s.55) öğrenme döngüsünün uygulandığı, araştırıldığı ve rafine edildiği yıllar içerisinde bazı uygulayıcılar bu üç aşamalı döngüyü bir önceki bölümde ifade edildiği üzere önce dört fakat bu çok rağbet görmediği için sonra beş faza dönüştürmüşlerdir. Son yıllarda da bu revizyon devam etmiş, Bybee (2003) ve Eisenkraft (2003) tarafından geliştirilerek 7E olarak tekrar yorumlanmıştır. Her iki araştırmacı temelde aynı düşünceler çerçevesinde birleşmiş, fakat bazı aşamaları özellikle vurgulamış ve yorumlamıştır.

Eisenkraft; yapılandırmacı kuramın olmazsa olmazlarından olan “öğrencilerin zihinleri tabula rasa (boş sayfa) değildir” ilkesini dikkate alarak “ön bilgileri yoklama” aşamasını E'lere dahil etmiştir. Bu aşama ile öğretmenler öğrencilerdeki yaygın fikirleri belirlemek için çeşitli uygulamalara yer verebilir. Aynı zamanda öğrenci bu aşamada “Bu konu hakkında neler biliyorum? Bu niçin/nasıl oldu? Bu konu hakkında neler öğrenebilirim? Gerçekten bu konuyla ilgili ne/neler bulabilirim?” sorularını da sorar. Öğretmen öğrencinin ön bilgilerinden yola çıkarak öğrenme etkinliklerini yeniden yapılandırır.

Ayrıca Eisenkraft, “bilginin transferini” içeren genişletme aşamasına destek olacak şekilde “İlişkilendirme-Uzatma” aşamasını eklemiş, bununla, edinilen yeni kavramların farklı disiplinlere uygulanmasını ve yeni kavram hakkında çeşitli problemlerin çözülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu aşamada öğretmen zaman elverdiği sürece sınırsız sayıda örnek verebilir ve tartışma yapabilir (Kanlı, 2009, s.55).

Bybee (1997), 5E yaklaşımını temele alarak geliştirdiği öğrenme modelinde ise “Ön Bilgileri Yoklama” aşamasını ayrı bir aşama olarak vurgulamayıp, “Merak Uyandırma” aşamasının içerisinde ifade ederken, “İlişkilendirme-Uzatma” aşamasını da değerlendirme aşamasından önce ifade etmiştir. Ayrıca Eisenkraft’tan farklı olarak “Fikir Alışverişi/Paylaşma” aşamasını ekleyerek bir anlamda sosyal yapılandırmacı kuramın ilkelerini dikkate almıştır (MMS, 2003; Kanlı, 2009, s.55’den alıntı).

Görüldüğü üzere 7E öğrenme modeli için farklı kişiler tarafından farklı bir takım öneriler getirilmiştir. Burada Bybee’nin (2003) ve Eisenkraft’ın (2003) 7E modeli için önerdiği aşamaları birleştirerek vermeye çalışacağız.

Ön Bilgileri Yoklama/Merak Uyandırma (Elicit/Engage) Aşaması: Bu basamakta öğretmen öğrencinin derse ilgisini çekmek için çeşitli sorular sorar ve öğrencilerin yeni öğretilcek kavram hakkında ne bildiklerini, hangi ön bilgilere sahip olduklarını ve ne düşündüklerini ortaya çıkarmak için değerlendirme yapar. Öğrenciler yeni anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye sevk edilir.

Keşfetme (Explore) Aşaması: Bu basamakta öğrenciler yeni karşılaştıkları olayı keşfetmek ve gözden geçirmek için sorgulama yöntemini kullanırlar. Ayrıca yapacakları etkinliğin sınırları içerisinde kalmak şartıyla serbest düşünerek tahminler yapar ve hipotezler kurarlar, çözüme yönelik alternatif deneyler yaparlar ve bunların sonuçları üzerinde tartışırlar. Öğretmen bu aşamada pasif bir rol üstlenir, öğrencilerin birlikte çalışmasını teşvik eder, onları gözlemler ve dinler. Bunun yanı sıra yaptıkları incelemeleri tekrarlamaları için öğrencilere geniş kapsamlı sorular sorar ve onları düşünmeye, yorum yapmaya yöneltir.

Açıklama (Explain) Aşaması: Öğrenciler farklı bilgi kaynakları kullanarak grup tartışmaları ile ve öğretmenin rehberliğinde seçilen kavramların açıklamalarını ve tanımlamalarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen sorduğu sorularla onlardan daha derin açıklamalar yapmalarını ister. Ayrıca öğrencilerin daha önceki deneyimlerini temel alarak tanımlamalar ve açıklamalar yapar ve bu yolla yeni kavramlar ortaya atar. Öğrenciler ise öğretmenin önerilerini dinleyerek yorumlamaya çalışırlar.

Açıklamalarında ise daha önce yaptıkları etkinliklerdeki kaydedilmiş gözlemleri kullanırlar.

Genişletme (Expand) Aşaması: Öğretmen öğrencilerin formal kavramları, tanımlamaları ve açıklamaları araştırmalarını ve bunları kullanmalarını ister. Öğrenciler ise önceki bilgilerinin yardımıyla yeni sorular sorarlar, çözüm yolları önerirler, kararlar alırlar ve deneyler tasarlarlar. Öğrenciler bunları yaparken öğretmenin teşvikine ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin yeni uygulamalar için gerekli bilgi ve delillere sahip oldukları onlara hatırlatılmalıdır.

Kapsamına Alma/Uzatma (Extend) Aşaması: Öğretmen mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamlarını da hatırlatır, karşılaştırır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturur. Öğrencilerin bu ilişkiyi anlamalarına yardım etmek için öğrencilere sorular yöneltir. Öğrenciler ise kavramların diğer alanlardaki anlamları ile kendilerine öğretilen anlamları arasındaki ilişkileri görmeye ve orijinal kavramların anlamını genişletip dünya gerçekleri ile kavramların arasında ilişki kurmaya çalışırlar.

Değiştirme (Exchange) Aşaması: Öğretmen öğrencilere grup tartışması yoluyla kavramlar hakkında bilgi paylaşımı yaptırır. Öğrenciler ise ilgi alanlarına dayalı etkinlikler ile ilgili diğer gruplar veya kendi grubundaki arkadaşları ile işbirliği yaparlar. Bu tartışmalarla öğrencilerin fikirleri değişebilir. Bu yolla öğrenciler yeni bir plan yaparak değişen fikirleri doğrultusunda yeni deneyler yaparlar.

Değerlendirme (Evaluate) Aşaması: Bu modelin son basamağında öğretmen yeni kavram ve becerilerini uygulayan öğrencileri inceler, bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır. Öğretmen grup çalışmalarını teşvik ederek öğrencilere, neden bu şekilde düşündün?, bunun için delilin nedir?, ...hakkında ne biliyorsun?, ...nasıl açıklarsın? şeklinde açık uçlu sorular yöneltir. Öğrenciler ise delillerini, açıklamalarını kullanarak ve önceki açıklamaları dikkate alarak açık uçlu sorulara cevaplar vermeye çalışırlar (Özmen, 2004, s.106-107).

Öğrencilerin daha aktif ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için süreç içinde geliştirilerek ortaya konan modeller birçok disiplinde kullanılmaya uygun

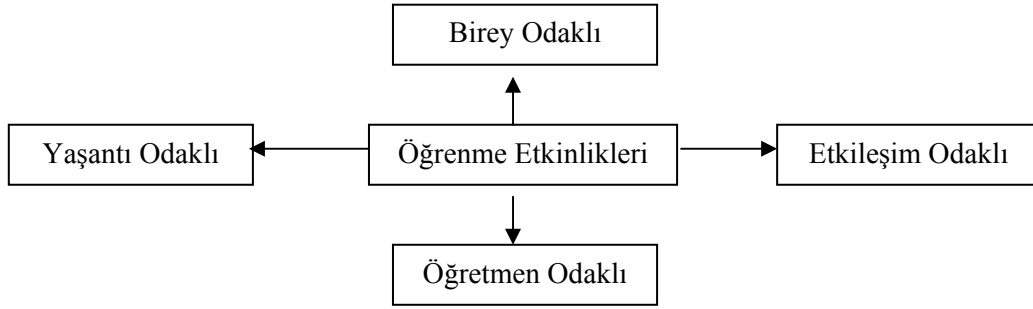
gözükmektedir. Bu modelleri dikkate alan öğrenme-öğretme faaliyetlerinin sürece önemli katkı sağladığı araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Bu modellerin farklı disiplinler açısından uygulama örnekleri ile birlikte çalışılması ve öğretmenlerin istifadesine sunulması önemlidir.

2.3.6.7.Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretmede Yöntem ve Stratejiler

Yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu fikirler göz önüne alındığında öğrenme sürecinde farklı yöntem, strateji ve etkinliklerin kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Geleneksel öğretim uygulamalarında öğretmenin kullandığı anlatıma ve kitaba dayalı yaklaşım, yapılandırmacılık tarafından ciddi bir eleştiriye tabi tutulmaktadır. Yapılandırmacılığın önerdiği etkinliklerde öğrencilerin çoklu bakış açısı kazanmaları, öğretimden ziyade öğrenmenin merkeze alınması önemli bir nokta olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Geleneksel yaklaşımda olduğu şekliyle artık vurgu “öğretim” kavramına değil, “öğrenme süreci”nedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamında uygulanabilecek olan çok çeşitli model, strateji, yöntem, teknik ve materyaller vardır. Fer ve Cırık (2007, s.87), bireyler arası etkileşim odaklı ve öğrencinin doğrudan öğrenme yaşantısının içinde olmasına olanak veren etkinliklerin, yapılandırmacı anlayışın uygulama sürecinin temelini oluşturduğunu belirtmektedirler.

Eğitimdeki yeni arayışlar ve değişimler, eğitim kurumlarından beklentileri de değiştirmiştir. Buna göre eğitim, öğrencilere bilginin aktarılması ile sınırlı değildir. Bunun yerine öğrencilerde bilgiye ulaşma, edindiği bilgiyi sorgulama, yorumlama, kullanma ve anlamlandırma gibi nitelikleri edinme süreci önem kazanmıştır. Yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenme etkinliklerinin kullanımı bu açıdan önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında ise öğrenci etkinliklerinin ağırlıklı olduğu model, strateji, yöntem ve materyaller kullanılır. Fer ve Cırık (2007, s.93) öğrenme etkinliklerini bir tablo ile şu şekilde açıklamaktadırlar:



Şekil 4: Öğrenme Etkinliklerinin Gruplandırılması (Kaynak: Fer ve Cırık, 2007, s.93)

Öğretmen odaklı etkinlikler yapılandırmacı anlayışla örtüşmediği için bunlar hakkında bilgi verilmeyecektir. Yapılandırmacılıkla ilişkili olan model, strateji ve yöntemlerden ise bazılarına değinilecektir. Aşağıda belirtilenlerin dışında yapılandırmacılıkla ilişkilendirilen başka uygulamalar da vardır. Ancak çalışmanın sınırlarını aşmamak için bu kadarıyla iktifa edilecektir.

2.3.6.7.1. Buluş Yoluyla Öğrenme (Discovery Learning)

Buluş yoluyla öğrenme yöntemi, Jerome Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bruner bu alanda yaptığı çalışmalarla yöntemin kurucusu sayılmaktadır. Bruner'e göre öğretmenin rolü paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği öğrenme ortamını oluşturmaktır. Bu doğrultuda öğrenme etkinliklerinin öğrencinin aktif katılımı ile uygulanması gereklidir. Öğrencinin aktif katılımı ise ancak buluş yoluyla öğrenme ile gerçekleşir. Çünkü bu model, düşünme, deneme ve bulma kısaca keşfetme temellidir (Özmen, 2004, s.101).

Buluş yoluyla öğrenme, belli bir problemle ilgili verileri toplayıp, analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir öğrenme yoludur. Buluş yoluyla öğrenmede öğrenci, kendisine sunulan örneklerden yola çıkarak, öğrenmenin rehberliğinde kavramlara ve genellemelere kendisi ulaşır. (Bilen, 2002; Fer ve Cırık, 2007, s. 95'ten alıntı).

Bruner, öğrencilerin birer bilim adamı gibi düşünmelerini sağlamak gerektiğini belirtmektedir. Bunu sağlamanın yolunun da buluş yoluyla öğrenme olduğunu ileri

sürmektedir. Bu yolla öğrencilerin aktif araştırmacılar haline gelebileceğini düşünmektedir. Bruner, buluş yoluyla öğrenmeyi dört temel üzerinde yapılandırmıştır. Bu öğeler şunlardır:

- Öğrencilerin öğrenmeye hazır oluşunu sağlayacak yaşantıların belirlenmesi.
- Öğretim içeriğinin yapılandırılması.
- Öğrenme yaşantılarının sıralanması.
- Öğrenme sürecinde pekiştiricilerin rolünün ve nasıl dağıtılacağı belirlenmesi (Fidan, 1996; Fer ve Cırık, 2007, s.96'dan alıntı).

Buluş yoluyla öğrenmenin güçlü ve sınırlı yönleri bulunmaktadır. Öğrencinin merak güdüsünü uyandırması, bağımsız olarak problem çözmeye yönlendirmesi, bilgiyi alıp kaydetmekten çok, bilgiyi analiz etmeye, uygulamaya ve sentezlemeye teşvik etmesi, bilim insanı olmaya özendirilmesi ve bilim insanı yeterlikleri kazandırması güçlü olduğu noktalardır. Zaman alıcı olması, yapılan deneme ve etkinliklerin nasıl bir sonuca götüreceğini önceden tatmin etmenin zorluğu, öğrencinin karşılaşacağı durumun çok kolay olması durumunda sıkılması, zor olması durumunda öğrenmeyi sürdürmekten vazgeçmesi gibi noktalar ise sınırlı taraflarıdır.

Buluş yoluyla öğrenmede öğrenciler bilgiyi kendileri keşfedecekleri için bilgiyi özümlemeleri de kolay olacaktır. Çünkü yapılandırmacı anlayış, bilginin öğrenciye aktarımını değil, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması gerektiğini öne sürmektedir (Fer ve Cırık, 2007, s.97-98).

2.3.6.7.2. Aktif Öğrenme (Active Learning)

Aktif öğrenme genel olarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde dinleyen, izleyen ve not alan konumunda olmadığı, kısaca aktif olduğu bir durumu ifade etmektedir (Felder ve Brent, 2009, s.2). Aktif öğrenmenin kuramsal temeli yapılandırmacılığa dayanmaktadır. Yapılandırmacılığın temel savlarından birisi olan “bilgi, bilen tarafından pasif olarak dışarıdan alınmaz, aktif olarak yapılandırılır” ilkesi aktif

öğrenmeyi işaret etmektedir. Aktif öğrenme, yüksek düzeyde öğrenci katılımını sağlayan derslerin planlanmasını ve yürütülmesini gerektirir. Saban (2004, s.226-242) aktif öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere bazı öğretim stratejilerinin kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Öğrencileri yeni bir olayı paylaşmaya davet etmek
- Öğrencilerin ne bildiğini ve ne bilmek istediklerini belirlemek
- Akıcı ders planları hazırlamak
- Çabuk ve hızlı adımlarla ilerlemek
- Aşamalı ve katmanlı olarak öğretim yapmak
- Çalışma ve paylaşım grupları oluşturmak
- Kavramlar ve genellemeler üzerinde odaklaşmak
- Uygulama çalışmaları yapmak
- Kavram tablosu oluşturmak

Saban (2004, s.243) ayrıca aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda, saygınlık, enerji doluluk, bireysel sorumluluk, işbirliği ve bilişsel farkındalık özelliklerinin bulunduğunu da belirtmektedir.

Aktif öğrenmede etkinliklerle öğrenmeye ağırlık verilmektedir. Aktif öğrenmede kullanılacak etkinliklerde öğrenci bilgiyi bulmakta, oluşturmakta ya da bilginin gelişmesine önemli katkıda bulunmaktadır. Bu etkinlikleri oluştururken öğrenci kendi çevresinden ve yaşantısından yararlanmaktadır. Aktif öğrenmede geleneksel öğretimin tersine, öğrencilerin sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanmalarına olanak sağlanmaktadır (Fer ve Cırık, 2007, s.99).

Aktif öğrenmenin güçlü ve sınırlı olduğu noktalar vardır. Öğrenci istek ve beklentilerine yanıt verilmesi, bilginin kalıcı olmasına yardımcı olması, öğrencilerin

bilgi ve etkileşime geçmesini sağlaması, öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmesi, öğrencileri kendi öğrenmelerinde sorumlu duruma getirmesi aktif öğrenmenin güçlü yönleridir. Öğrenme ortamında daha fazla araç gerece ve zamana gereksinim duyulması, sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesinde zorlukların olması, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu, tüm öğrenciler için uygun olmayabileceği gibi hususlar ise aktif öğrenmenin sınırlı olduğu noktalardır (Kalem ve Fer, 2003; Fer ve Cırık, 2007, s.101'den alıntı).

2.3.6.7.3. İşbirlikli Öğrenme (Cooperative Learning)

Bugün eğitim alanında farklı yeteneklere sahip öğrencilere etkili öğretim yapma noktasında arayışlar söz konusudur. İşbirlikli öğrenme bu arayışlara cevap verecek niteliklere sahip bir yaklaşım olarak görülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme konusunda birçok tanımlama yapılmaktadır. Bunlardan iki tanesi şöyledir: Birincisi; öğrencilerin kendi ve diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları küçük grupların öğretimsel açıdan kullanılmasıdır (Johnson ve Johnson, 1993, s.9) İkincisi; öğrencilerin daha etkili bir şekilde birlikte çalışmalarına yardımcı olacak teknikler ve prensiplerdir (Jacobs, Power ve Loh, 2002, s.1).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin beş temel unsuru olduğu belirtilmektedir. Bunları kısaca incelemeye çalışalım.

- a. Olumlu Bağlılık (Positive Interdependence):** Bir öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarısına bağlıdır (Johnson, Johnson, ve Holubec, 1994; Effandi ve Zanaton, 2007, s.36-37'den alıntı). Öğrencilerin gruptaki bir üyenin kişisel çabalarının yalnızca kendileri için değil, gruptaki bütün üyeler için faydalı olacağını kavramaları, fark etmeleri ve bilincinde olmaları gerekir (Saban, 2004, s.191).
- b. Destekleyici Etkileşim (Promotive Interaction):** öğrenci, diğer öğrencilere yardım ederek, kaynakları değişerek, diğerlerinin vardığı sonuçlara meydan okuyarak, geri bildirim sağlayarak, ortak menfaatler için birbirini teşvik ederek destekleyici etkileşimi başarabilir.

c. Bireysel Sorumluluk (Individual Accountability): Öğretmenler, her bir grup üyesinin gruba katkı oranını değerlendirmelidirler. Bu, her bir öğrenciye bireysel test vermekle ve rastgele bir şekilde öğrencilerden grup çalışmasını sunması istenerek yapılabilir. Kısacası, bireysel sorumluluk, her üyenin bireysel performansının değerlendirilip, sonuçlarının hem gruba hem de üyenin kendisine geri verildiği durumlarda yaşanır.

d. Bireyler Arası ve Küçük Grup Becerileri (Interpersonal and Small-Group Skills): Öğretmenler grup üyelerinin birbirini tanıması, birbirini kabul etmesi ve desteklemesi, tam bir şekilde iletişim kurmaları ve farklılıklarını yapıcı bir şekilde çözmeleri için onlara fırsatlar sağlamalıdır.

e. Grup Sürecine Yansıma (Grup Processing): Öğretmenler grup ilerlemesini değerlendirmesi için sınıfa fırsatlar sağlamalıdır. Grup sürecine dair bu çalışma grubun iyi çalışma ilişkisi üzerine odaklanmasına imkan verir, işbirliğine dayalı öğrenme becerilerini kolaylaştırır ve grup üyelerinin geri bildirim almasını sağlar (Effandi ve Zanaton, 2007, s.36-37).

İşbirliğine dayalı öğrenme basit bir şekilde öğrencilerin bir grup içerisinde çalışması değildir. Yukarıda ifade edildiği şekliyle bir çalışmayı önermektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmede gruplar genel olarak iki türdür. Homojen ve heterojen grup olarak isimlendirilen bu grupların özellikleri şöyledir:

Homojen Gruplar: Aynı özellikleri taşıyan öğrencilerin bir araya gelerek oluşturduğu gruplardır. Genellikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilerin kendileri tarafından gruplar oluşturulur.

Heterojen Gruplar: Farklı ilgi, ihtiyaç, yaş, yetenek ve düzeydeki öğrencilerin oluşturduğu gruplardır. Heterojen gruplar öğretmenler tarafından oluşturulmalıdır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasında, oluşturulacak grupların heterojen yapıda olmaları tercih edilmektedir. Heterojen grupların oluşturulmasında cinsiyet, etnik grup, sosyo-ekonomik statü gibi özelliklerin yanı sıra, öğrenci başarıları

da önemli bir rol oynar. Öğrenciler arası yardımlaşmayı sağlamak için her grupta en az bir başarılı öğrencinin bulunmasında yarar vardır. Grupların oluşturulmasının öğretmen tarafından daha önceden planlanması, belirtilen özelliklerin gruplara yansıtılmasını sağlayacaktır (Fer ve Cırık, 2007, s.107-108).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin güçlü yanları, farklı kültürler, sosyo-ekonomik düzeyler ve farklı etnik kökenden gelen öğrenciler arasındaki ön yargıların giderilmesini sağlaması ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi üzerindeki olumlu etkileridir. Bunun yanında işbirliğine dayalı öğrenmenin sınırlı olduğu noktalar da vardır. Grup üyelerinin tamamının çalışmalara katkı yapamayabileceği, fazla zaman alabilmesi, grup üyelerinin bazılarının diğer üyelerin işini yapmaktan rahatsızlık duyabilmesi, grubun birkaç öğrencinin kontrolünde kalabilmesi, başarılı öğrencilerin başarı düzeyi düşük öğrencilerin fikir ve önerilerine değer vermeyebileceği gibi hususlar sınırlı olan noktalardır (Fer ve Cırık, 2007, s.109).

2.3.6.7.4. Bağlamlı Öğrenme (Anchored Learning)

Bağlamlı öğrenme, “The Cognition and Technology Group at Varderbilt-CTGV” adlı bir grup araştırmacı tarafından özel bir öğrenme tipini tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Young ve Kulikowich, 1992, s.5). Bu grup, yapılandırmacı teorilerle ve üretici öğrenme ile bağlantılı teknoloji temelli programlar geliştirmiş ve bunları test etmişlerdir. Bu yaklaşımın özü, bağlam (anchor) ve öğretimi anlamlı problem çözme ortamlarına yerleştirmektir. Bu bağlamlı ortamlar, makro bağlamlar olarak adlandırılmaktadır. Bu makro bağlamlar öğrencilerin problemleri çözme ve düzenlemesini gerektiren karmaşık durumları içermektedir. Her bir makro bağlam sürekli bir şekilde keşfetmeyi kolaylaştırmaktadır. Buna ilave olarak, bağlamlar ve bunlarla birlikte verilen etkinlikler, program dışı eklemeler de önermektedir (Crews ve diğerleri, 1997, s.1). Bağlamlı öğrenme kavramı, öğrencilere öğrenme deneyimleri yapılandırmakta yöntemler keşfetmek için denenmiştir. Öğrencilere problem çözmelerinde yardımcı olmak, onların güven, beceri ve bilgilerini geliştirmek suretiyle bağımsız düşünür ve öğrenenler olmaları temel amaç olarak tasarlanmıştır. Bunu başarmak için bilgisayar ve video disk teknolojilerinin kullanımı denenmiştir. Öğretimi video disk temelli ve problem çözme ortamlarına yerleştirme çalışmaları neticesinde

eğitim yaklaşımı olarak bağlamlı üretim yaklaşımı gelişmiştir (Love, 2005, s.302).

renciler için gerekli olan muhakeme ve düşünme çeşitlerini ortaya çıkarmak için dizayn edilen bağlamlı ortamlar, etkili problem çözme için gerekli genel beceri ve tutumları geliştirmek ve belirli alanlar hakkında etkili bir şekilde düşünmeleri noktasında rencilere izin veren prensipler ve özel kavramlar geliştirmek içindir. Odak nokta, problem çözme durumlarında düşünme ve muhakemeyi geliştirmektir. Çünkü bugünün rencilerinin belirli bir şekilde bu alanlarda güçlü olmadıklarına dair geçerli deliller vardır. CTGV'nin bağlamlı üretim yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşımlarla güçlü benzerlikler içermektedir. İçerik temelli renme ve örnek olay temelli renme gibi (Crews ve diğerleri, 1997, s.2).

Bağlamlı renme, üretmenin rencilere gerçek yaşamdan araştırma senaryoları sağladığı ve üretimi doğru ve canlı olay veya problem senaryoları temelinde kurduğu bir üretim sürecidir. retmen ve renciler arasındaki tartışma ve bilgi alışverişi yoluyla renciler renme hedeflerini belirleme, renme amaçlarını ortaya çıkarma ve araştırmanın hedeflerini başarma noktasında bizzat kendileri deneyim içine girerler. Bağlamlı üretimin ana unsuru “bağlam”dır (anchor). Bağlam, gerçek yaşam içindeki problemler oluşturmaya dayalı senaryoları içermektedir (Liu ve Wang, 2009, s.1549).

“Bağlam (anchor)”, bağlamlı üretimde kullanılan olayları isimlendirmek içindir. Bu tür olaylar, içeriğin ve yapının gerçekliğini ve aynı zamanda problemleri ve problemlerin çözümünü tanımlamayı içermelidir. Günlük canlı olaylara dair senaryoları ve problem çözme özelliklerini üretimin içine yerleştirmek suretiyle, rencilerin günlük yaşamlarında problem çözme ve araştırma yetenekleri geliştirilebilir (Liu ve Wang, 2009, s.1549).

Bağlamlı retimde üretmenler rehber, destekleyici ve rencinin araştırmada işbirliği yaptığı kişidir. retmenler rencilere sadece bilgi sunmazlar, daha fazla bir şekilde onlara nitelikli yardım (scaffolds) sunarlar. renciler araştırma ve renmelerinde yeni problemleri bulma ve geliştirmek için yeterli bir alana sahiptirler. Üretim sürecinde üretmenler belirli bir bağlam (anchor) erevesinde içeriğe

rehberlik edecek ve araştırma sürecinde danışmanlık yapacak şekilde araştırma görevleri ve ödevleri verirler.

Bağlamlı öğretimde bilginin transfer edilmesi çok önemlidir. Bilgi transferinin gerçekleştirilmesi çoğunlukla diğer benzer senaryoları ve problemleri çözmeleri ve yeni bilgi yapılandırmaları için öğrencilere bir ilk adım imkanı sunar. Öğrenciler, bilgi transferi becerisi kazanmak suretiyle yeni problemleri çözmek için öğrendikleri bilgileri kullanma farkındalığını geliştirebilirler. Farkındalık bilgiyi transfer edebilmenin değerini yansıtır (Liu ve Wang, 2009, s.1549).

Geleneksel sınıf etkinlikleri karmaşık problem çözme ortamı sunma noktasında yetersiz kalmaktadır. Anlamlı ve kalıcı çevre unsurlarına katılabilmek için öğrencinin aktif ve üretici olması gerekir. Aynı zamanda belli bir süre boyunca bu öğrenme ortamıyla etkileşim halinde olması da gerekmektedir. 40 dakikalık bir zaman dilimine ayrılmış geleneksel sınıflar ve soyutlanmış basit etkinlikler, karmaşık bir durum veya çoklu durumlara dair problem çözme ile ilgili değişmez unsurları tespit edebilmesi için öğrencilere gerekli deneyimleri sağlamaz. Karmaşık gerçekçi ortamlardaki bağlamlı bir öğretim, doğal olarak geçerli olaylara dikkati vermeyi sağlar ki bunu geleneksel sınıflarda aynı şekilde sağlamak zordur (Liu ve Wang, 2009, s.1549).

2.3.6.7.5. Örnek Olay Yöntemi (The Case Method)

Örnek olay yöntemi, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Örnek olay, bir olayın, durumun, problemin ya da koşulun anlaşılması için olayda geçen bütün değişkenlerin analiz edilerek bir sonuca ya da yargıya varılması işlemidir. Örnek olaylar, genelde yazılıdır, ama yazılı olması da şart değildir. Olay anlatılarak, okunarak, ses ve gösteri araçlarından yararlanılarak sunulabilir. Örnek olay yazılı ya da görsel olabilir. Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri gerçek ya da hayali bir olay veya problem kullanılabilir (Fer ve Cırık, 2007, s.115). Bu yöntemde öğrencilerin olaya aktif bir şekilde katılmaları beklenir. Öğrenciler olayı öğrenir, verileri analiz eder, sorunu değerlendirirler. Tartışarak olayın nedenlerine ya da çözümüne ilişkin öneriler getirirler. Pek çok konu bu yöntemle birlikte sınıfa getirilebilir. Öğrenciler tartışarak öğrenme

imkanına kavuştukları için bu yöntemden oldukça hoşlanırlar (Küçükahmet, 1998, s.70).

Naumes ve Naumes (1999) göre örnek olay metodu, öğrencinin bir olay hakkında birinin söylemesi yerine, kendi analiz ve etkinlikleri yoluyla öğrendiği pedagojik bir süreçtir (Terry, 2007, s.8'den alıntı). Örnek olay metodu, öğrencilerin ön bilgilerini kullanmasına izin verir ve olayla bağlantılı yeni bilgiler yapılandırması için ilgisini çeker. Olaylar, karmaşık durumların öğrenci tarafından açıklığa kavuşturulması yoluyla aktif ve yansıtıcı öğrenmeyi kolaylaştırır. Ayrıca öğrencilerin tartışmasına ve olayın gidişatını müzakere etmesine izin verir ve yeni fikirler keşfetmeleri ve oluşturmaları için onlara fırsatlar sağlar. (Tomey, 2003; Terry, 2007, s.9'dan alıntı). Örnek olaylarla öğrencileri motive etme noktasında bu yöntemin önemli bir kazanım sağlayacağı söylenebilir. Bu yöntem öğrencilerin anlamalarını arttırmakta, bağımsız öğrenmelerini geliştirmekte ve bilgiyi değerlendirme becerilerini yükseltmektedir (Terry, 2007, s.9).

Örnek olay yönteminde akran işbirliği yapılması üst bilişsel yeteneklerin gelişmesi açısından önemlidir. Öğrenciler, olay hakkında ne bildiklerini tanımlamak için birlikte çalışırlar ve neyi bilmeye ihtiyaç duyduklarını belirlerler. Birbirleriyle fikirlerini paylaşarak diğerlerinin bakış açılarına değer verir, daha geçerli anlamalar geliştirmek için yanlış kavradıkları hususları da keşfederler (Waterman ve Stanley, 2004; Terry, 2007, s.9'dan alıntı).

Örnek olay yöntemine dayalı öğretimin birçok çeşidinden bahsedilmektedir. Literatürde dört temel örnek olay yöntemi uygulamasına dair bilgiler yer almaktadır. Bunlardan birincisi; öğrencilerin büyük ölçüde olay üzerinde yalnız çalıştıkları bireysel görevlerdir. İkincisi; öğretmenin yalnız başına çalıştığı, öğrencilerin aktif katılımı olmadan onlara olayı tanımladığı, konuşma ve anlatıma dayalı durumdur. Üçüncüsü, öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğini içeren ve analizlerde öğretmenin kontrolüne dayanan tartışma yoludur. Dördüncüsü ise, öğrencilerin büyük ölçüde olayın analizini kendilerinin kontrol ettiği ve işbirliği yaptıkları küçük grup etkinlikleridir (Terry, 2007, s.7).

Bu dört farklı uygulama içerisinde özellikle küçük grup etkinlikleri çok etkili ve verimli olabilmektedir. Bu durumda öğrenme, öğrenci merkezlidir ve öğretmenin önemli bir yardımı olmadan öğrencilerin olayı analiz etmeleri beklenir. Öğrenme küçük öğrenme grupları içerisinde gerçekleşir ve öğretmenin ideal olarak kolaylaştırıcı ve rehber olması gerekir. Eğer olay yeterli bir şekilde açık uçlu olursa öğrencinin kendi kendini yönlendirerek yeni bilgileri öğrenmesi mümkün olabilecektir (Terry, 2007, s.8)

Fer ve Cırık (2007, s.116) ise, örnek olay yönteminin üç türde uygulanabileceğini belirtmektedirler.

- a. Bitmiş bir olay üzerinde öğrencilerin olayı tartışması, yorumlaması, hatta olay hakkında karar vermesi sağlanabilir.
- b. Bitmiş bir örnek olayın ardından olayla ilgili sorular yardımıyla olay üstünde öğrencilerin tartışması sağlanabilir.
- c. Yarım bırakılmış bir örnek olayın ardından öğrencilerin olayı tamamlamaları sağlanabilir.

Örnek olay yönteminin öğrenci merkezli olması, öğrencilerin bilgilerini gerçek bir duruma uygulama şansına sahip olmaları, öğrencilerin problem çözme ve analiz yaparak sonuca ulaşmayı öğrenmeleri, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını canlı tutması, ders kitabı dışındaki materyallerden de yararlanma olanağı sunması, öğrenciler arasında işbirliği sağlaması, olaylar arasında ilişki kurulması noktasında yetenekleri geliştirmesi gibi hususlar yöntemin güçlü noktalarıdır (Küçükahmet, 1998, s.70; Fer ve Cırık, 2007, s.118).

Örnek olay yönteminin sınırlı olduğu hususlardan bazıları ise şunlardır: Olay sınıfı ilgilendiren nitelikte değilse, ilgi ve dikkat sağlanamayabilir. Olay iyi formüle edilemezse, olaylar ile kişiler arasında kolay bağ kurulabilir ve bu durum öğrencilerin kırılmasına neden olabilir. Uzun zaman alabilir. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur. Tartışmaları yönetmede ve değerlendirmede zorluklarla karşılaşılabilir. Problem çözme, eleştirel düşünme ve tartışma alışkanlıkları yeterince gelişmemiş sınıflarda uygulanması güçtür (Küçükahmet, 1998, s.70; Fer ve Cırık, 2007, s.118).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin problemlere çözümler üretmeleri önemlidir. Örnek olay yöntemi hem konu alanıyla ilgili, hem de günlük yaşamla ilgili problemlerle karşılaşmalarına ve bunlara olası çözümler üretmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenciler birlikte çalışarak çözümler üretme, işbirliği yapma, birlikte çalışırken kendi bildiklerini ve öğrendiklerini yeniden gözden geçirme imkanı yakalarlar.

2.3.6.7.6. Probleme Dayalı Öğrenme (Problem-Based Learning)

Probleme dayalı öğrenme, genel bir model olarak ilk önce tıp eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Savery ve Duffy, 1996, s.141). Probleme dayalı öğrenme bir anlamda yetişkinlerin tıp alanındaki problemleri çözmeleri için geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu modelin tıp alanında geliştirilmiş olmasının çok önemli bir nedeni bulunmaktadır. Delisle, (1997, s.2) bunu şöyle açıklamaktadır: Geleneksel olarak tıp okulları doktorlara bir yığın bilgiyi ezberlemelerini ve bunları klinik vakalara uygulamalarını beklemektedir. Fakat bu yaklaşım doktorları tam olarak gerçek dünyadaki tıbbi problemleri tespit etme ve çözme noktasında yetiştirmemektedir. Öğrenciler temel tıp bilgilerini ezberlemekte ve testlerde bunları yazarak eğitimlerini tamamlamakta, gerçek durumlara bu bilgileri uygulamadıkları için de çok çabuk unutmaktadır. Bu eksiklikleri gidermek için geliştirilen probleme dayalı öğrenme daha sonra, ekonomi, eğitim, mühendislik gibi birçok alanda etkili olmuştur.

Problem çözmeye dayalı öğrenme, karmaşık ve gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren, tecrübeye dayanan öğrenmeyi ifade etmektedir (Torp ve Sage, 1998; Saban: 2004, s.209'dan alıntı). Probleme dayalı öğrenme öğrencilerin öğrenmeyi içselleştirmesine ve daha iyi kavramasına yardım eden keşfedici bir yapı sağlamaktadır. Probleme dayalı öğrenmenin kökleri ilerlemeci akıma, özellikle John Dewey'in öğretmenlerin araştırma ve yapılandırmaları için öğrencilerin doğal içgüdülerini harekete geçirerek öğretim yapması gerektiği inancına dayanmaktadır. Dewey'in bu açıklamalarından 80 yıl sonra öğrencilerin en iyi problemler yoluyla yaparak ve düşünerek öğrendikleri hala yazılıp çizilmektedir. Probleme dayalı öğrenmeyi kullanan eğitimciler, soyut bir takım alıştırmalar yoluyla

değil de, okul dışındaki dünyada öğrencilerin gerçek problemleri çözerek veya önemli sorulara cevap vererek bilgi ve becerilerini yapılandırdıklarını kabul etmektedirler (Delisle, 1997, s.1).

Saban (2004, s.209), problem çözmeye dayalı öğrenmenin, öğretim sürecinde yeni bir paradigmayı temsil ettiğini belirtmektedir. Ona göre problem çözmeye dayalı öğrenme, öğrencileri karmaşık bir durum veya olay ile karşı karşıya bırakır ve onlara, söz konusu olan olayı “sahiplenme” veya olaydan “sorumlu olma” rolünü yükler. Öğrenciler, gerçek problemi tanımlarlar ve araştırma yoluyla geçerli bir çözüme varmada her ne gerekli ise öğrenirler. Öğretmenler gerçek hayattan problemler seçerek, rol oynayarak, öğrencilere çeşitli sorular yönelterek ve öğrencileri kendileriyle mücadele etmeye yönlendirerek, onlara “bilişsel rehberlik” ederler

Probleme dayalı öğrenmenin, en az üç temel karakteristik özelliğe ve işleve sahip olduğunu söyleyen Saban (2004, s.209) şunları aktarmaktadır: problem çözmeye dayalı öğrenme;

1. Öğrencileri “sorumluluk sahibi bireyler olarak” bir problem durumuna sokar,
2. Uygulanmakta olan öğretim programını bütüncül ve karmaşık yapılı bir problem etrafında organize eder,
3. Sınıfta öğrencilerin öğretmenler tarafından düşünmeye yönlendirildiği, araştırmalarında rehberlik edildiği ve derin anlayışlar geliştirmelerine yardım edildiği bir öğrenme çevresi meydana getirir.

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin nasıl ve ne öğrenecekleri hakkında tercih yapmasını gerektirmektedir. Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler bir takım içinde çalışarak öğrenirler ve öğretmenlerin onlara doğru yaptıklarını söylemesi ile değil, kendi çözümlerini test ederek ve bir sunum geliştirerek başarıya ulaşırlar.

Probleme dayalı öğrenmede öğretmenlerin her bir aşamada farklı rolleri vardır. Birinci aşamada öğretmen bir problem geliştirir ve onu müfredatın içine yerleştirir. Daha sonra bu problem aracılığıyla öğrencilere öğrenmelerinde rehberlik yapar, son

aşamada ise öğrenciler problemi çözerken öğretmen de onların performansını değerlendirir (Delisle, 1997, s.15).

Problem çözmeye dayalı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışının en önemli uygulamalarından birisini temsil etmektedir. Saban'ın (2004, s.212-214), Sage ve Torp'tan (1997) aktardığına göre problem çözmeye dayalı öğrenme yaşantısının akış şeması şu şekildedir:

- Öğretmenler, karmaşık yapılu bir problem durumunu tasarlarlar.
- Öğrenciler, karmaşık yapılu bir problem durumuna dahil edilirler.
- Öğrenciler, problem senaryosunda aktif sorumluluk alarak problem durumunu kendilerine mal ederler.
- Öğrenciler problem durumu hakkında ne bilip ne bilmediklerini belirleyerek problemin çözümü için görev dağılımı yaparlar.
- Öğrenciler var olan durumu irdeleyerek gerçek problemi belirlerler ve çözüm için bir araştırma gerçekleştirirler.
- Öğrenciler, problem durumu hakkında muhtemel çözümler üretirler ve bunlardan birisi üzerinde hem fikir olurlar.
- Öğrenciler problem çözme sürecini raporlaştırırlar.

Delilse (1997, s.19), probleme dayalı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin problem geliştirirken aşağıda kontrol listesi olarak verilen süreçleri uygulayabileceklerini belirtmektedir:

Problem Geliştirme İçin Kontrol Listesi	Evet	Hayır
Uygun bir içerik seçildi mi?		
Kaynakların ulaşılabilirliği belirlendi mi?		
Yazılan problem durumu gelişimsel açıdan öğrencilere uygun mu?		
Yazılan problem durumu öğrencilerin deneyimlerine ne derece uygun?		
Yazılan problem müfredata dayandırılmış mı?		
Yazılan problem çeşitli öğrenme-öğretme strateji ve stillerinin kullanımına izin veriyor mu?		
Bir motivasyon etkinliği seçildi mi?		
Bir odak soru geliştirildi mi?		
Değerlendirme stratejileri belirlendi mi?		

Tablo 8: Problem Geliştirme İçin Kontrol Listesi ((Delisle, 1997, s.19)

Araştırmalar ve öğretmen tecrübeleri, probleme dayalı öğrenme gibi aktif öğretim tekniklerinin sıkılan öğrencileri motive ettiğini ve onların anlama ve başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu öğrenci merkezli stratejiler, kritik düşünme ve muhakeme becerilerini yapılandırmakta, dahası öğrencinin yaratıcılık ve özgürlüğünü geliştirmekte ve kendi çalışmaları üzerinde sorumluluk duygusuyla öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Aktif öğrenme stratejilerinin uygulandığı sınıflarda öğrenciler öğretmen aracılığıyla değil birbirleriyle konuşur, kendileri girişimde bulunur ve kendi etkinliklerini yönetirler. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesine rehberlik hizmeti sunar ve onların özgürce hareket etmesini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlar. Öğretmenler ders kitaplarını sadece birçok geçerli bilgi kaynaklarından birisi olarak görür ve öğretimi tamamen ders kitaplarına dayandırmaz. Aktif öğrenmeyi kullanan okullar da, öğretmenlerin öğrencilerini yönlendirmesi ve kendi öğretim yapılarını geliştirebilmeleri konusunda onlara özgürlük imkanı sunan daha esnek bir yapı sağlarlar (Delisle, 1997, s.5).

Probleme dayalı öğrenmenin hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin üç temel hususu öğrenmeleri gerekmektedir. Birincisi; gerekli temel bilgi

yapısının öğrenilmesi (öz bilgi), ikincisi; okulda ve okul dışında problem durumlarıyla ilgili olarak bilgiyi etkili bir şekilde kullanma becerisi (anlama), üçüncüsü ise; bu bilgiyi genişletme/geliştirme becerisi ve gelecekteki problemlerle ilişkilendirmek için stratejiler geliştirmek (bilginin aktif kullanımı). Probleme dayalı öğrenme, farklı becerilere sahip bütün öğrencilerin kendi stratejilerini ortaya koyduğu heterojen sınıflarda daha iyi çalışır. Böylece farklı becerilere sahip öğrenciler yeteneklerini çözüm üretmek için birleştirebilirler (Delisle, 1997, s.7).

Probleme dayalı öğrenmenin değerlendirilmesi yapılırken klasik değerlendirme yaklaşımında olduğu gibi testler genelde kullanılmaz. Suvery ve Duffy'e göre (1996, s.141-142), değerlendirme üç alanı kapsamaktadır. Öz yönetimli öğrenme (self-directed learning), problem çözme ve bir grup üyesi olarak kullanılan beceriler. Probleme dayalı öğrenmede, geleneksel testlerde olduğu gibi öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğine dair önceden belirlenmiş konuların değerlendirilmesinden ziyade öğrencilerin tanımladıkları konuların değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Bir anlamda öğrencinin problem çözme sürecindeki performansı ve çözüm için gerçekleştirdiği sunum ve öneriler değerlendirmede dikkate alınmaktadır.

Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine dair avantajlı ve sınırlı olduğu noktalar vardır. Öğrencilerin motivasyonunu arttırması, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayatla ilişkilendirmesi, öğrencilerin yüksek ve ileri düzeyde düşüncelerini desteklemesi, öğrencileri öğrenmeye teşvik etmesi, öğrenciler arasındaki birlikteliği kuvvetlendirmesi avantajlı noktalarıdır. (Saban, 2004, s.219-220). Fazla zaman gerektirmesi, harcanan emek, enerji ve zamana değmeme ihtimalinin olması, öğrenmenin değerlendirilmesinin güç olması, öğretmenin sınıf yönetimi konusunda iyi yetişmiş olmasının gerekliliği, öğrencilerin problemin çözümü için gerekli materyal ve kaynakları kolaylıkla bulamama durumları gibi hususlar bu yaklaşımın uygulanmasındaki sınırlıklar olarak zikredilebilir (Küçükahmet, 1998, s.61).

2.3.6.7.7. Projeye Dayalı Öğrenme (Project-Based Learning)

Eğitimdeki yeniliklere paralel olarak aktif öğrenme yöntem, strateji ve etkinliklerinin de kullanılması gerektiğine dair fikirler ve öneriler sunulmaktadır. Son

zamanlarda popülerlik kazanan projeye dayalı öğrenme de bunlardan birisidir. Projeye dayalı öğrenme aslında düşünce olarak yeni bir olgu değildir. Bilerek veya bilmeyerek birçok eğitimci bu yöntemi kullanmaktadır. Projeler yapmak, deneyime dayalı etkinlikler gerçekleştirmek, disiplinler arası temalar geliştirmek, alan gezileri yapmak ve laboratuvar araştırmaları uygulamak okullarda uzun süredir devam eden bir gelenektir (Thomas, 2000, s.2). Bu yaklaşım öğrencilerin daha iyi ve derin anlamalar gerçekleştirebilmesine yardımcı olduğu için eğitim dünyasında etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir (McGrath, 2002, s.42).

Projeye dayalı öğrenmenin ne olduğuna dair tek bir tanımlama bulmak zordur. Ancak genel olarak projeler çerçevesinde öğrenme ve öğretimin gerçekleştirildiği bir süreci ifade etmektedir. Projeye dayalı öğrenme üzerine araştırma yapanlar, onu yapılandırmacı, işbirliğine dayanan, içeriği derin bir şekilde anlamayı amaçlayan, çok disiplinli, konu ve içeriği gerçekçi olan, sıklıkla öğrenci tarafından değerlendirilen, belli bir zaman periyodunu gerektiren yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar (McGrath, 2002, s.42). Thomas'a göre (2000, s.1) projeye dayalı öğrenme, öğrenmeyi projeler etrafında organize eden bir modeldir. Yapılan tanımlamalara göre projeler ilgi çekici soru veya problemlere dayanan, öğrencileri proje tasarlama, problem çözme, karar verme veya araştırma içine dahil eden karmaşık görevlerdir. Projeye dayalı öğrenme öğrencilere belirlenen zaman periyodu içerisinde özerk bir şekilde çalışma fırsatı vermekte ve onların gerçekçi ürünler ve sunumlar yapmasını sağlamaktadır.

Bell (2010, s.39) ise projeye dayalı öğrenmeyi, öğretmenin kolaylaştırıcı, öğrencinin yürütücü olduğu öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımlamasında ise projeye dayalı öğrenmeyi, öğretim programı kavramlarının projeler yoluyla öğretildiği bir öğretim yaklaşımı olarak ele almaktadır. Ona göre projenin kökeni araştırmaya dayanmaktadır. Öğrenciler bir soru veya problem geliştirmek suretiyle öğretmenin rehberliğini alarak araştırma yaparlar. Daha sonra hedef kitle ile paylaşmak üzere projelerinin çıktılarını paylaşırlar (Bell, 2010, s.41).

McGrath, projeye dayalı öğrenmenin her yaşta öğrenci için güzel bir öğrenme ortamı sunabileceğini belirtmektedir. Proje tasarlanması ve gerçekleştirilmesi için

birçok metot olduğundan bahseden McGrath, başarılı bir projenin aşağıdaki ilkeleri takip etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (2002, s.42-44):

Konu Seçme	Proje başlamadan önce öğretmen veya öğrenci/ler proje için bir konu seçer. Sadece bir alıştırma değil, gerçek bir problem, soru, konu veya bir araştırma alanı proje konusu olabilir.
Tartışma ve Konuyu Düzeltme	Bu aşamada sınıf olarak öğretmen ve öğrenciler proje üzerinde konuşur ve proje için hedefler üretirler. Konu hakkında ne bildiklerini ve ne öğrenmek istediklerini tartışır ve gerekli düzeltmeleri yaparlar.
Hazırlık Yapma ve Projeyi Planlama	Öğrenciler bir grup ürünü ortaya koyacakları noktada işbirliği yapacaklarını ve bunu gerçek kişilere (ailelerine, okullarındaki diğer öğrencilere veya toplumun diğer üyelerine) göstereceklerini başlangıçta konuşurlar, gerekli hazırlıkları ve planlamaları yaparlar. Ne öğrendiklerini ve proje konuları hakkında ne anladıklarını bu kişilere göstermeye çalışırlar.
Konuyu Araştırma	Sınıf uygun olduğu düşünülen bütün yöntemleri kullanarak araştırmaya başlar. Bazı projeler alan gezisi, bazıları görüşme, bazıları okuma veya kitap karıştırma, bazıları da model yapmayla başlar. Süreç içerisinde öğrenciler ne yapmayı düşündüklerini, ilerleyen aşamalarda ne yapmayı istediklerini ve daha önce anlamadıkları noktalarda ise ne anladıklarını sıklıkla tartışır. Eğer projede yeni bir teknoloji kullanılıyorsa öğrencilere nasıl kullanılacağı hakkında zaman verilmelidir.
Öğrencilere Rehberlik Etme	Zaman ilerledikçe öğrenciler pasif bir konumdan aktif bir konuma geçecek ve projeyi kendileri devam ettireceklerdir. Bu noktada yoğun bir şekilde gerek bireysel olarak gerekse grup olarak öğrencilerin araştırmalarına yardım etmek, kaynaklarla (insanlar, kitaplar, CD'ler, web siteleri vs) tanıştırmak, öğrenme hedeflerine doğru onlara rehberlik etmek ve teşvik etmek için çalışmaya başlanabilir.

Projeyi Değerlendirme ve Tenkit Etme	Proje sona doğru yaklaşınca öğretmenler genellikle öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmeleri için zaman harcamasını sağlar. Öğrenciler bu çalışmadan birçok şey öğrenir ve hangi projenin güzel hangisinin ise idare edecek tarzda olduğuna karar verirler.
Oluşturulan Çalışmaları Sunma	Projenin sonunda öğrenciler projelerini ailelerine, diğer okul gruplarına veya sivil organizasyonlara gösterirler, içerik, süreç ve kullanılan teknoloji hakkında sorulan sorulara da cevap verebilirler.

Thomas (2000, s.3-4) projeye dayalı öğrenmenin beş temel kriteri olduğundan söz etmektedir. Bunlar; merkezîyet, dinamik sorular, yapılandırıcı araştırmalar, özerklik ve gerçekçiliktir. Bunlara kısaca değinmeye çalışalım.

Projeye dayalı öğrenmede projeler, müfredatın çevresinde değil merkezindedir. Projeye dayalı öğrenmede projeler merkezi öğretim stratejisidir. Öğrenciler projeler yoluyla ilgili disiplinin merkezi kavramları ile karşılaşır ve öğrenirler.

Projeye dayalı öğrenmede projeler, ilgili disiplinin ilkeleri ve merkezi kavramlarıyla karşılaşmaları için öğrencileri sürükleyen problem ve sorular üzerine odaklanır. Bu kriter, ince bir noktaya temas etmektedir. Proje, öğrencilerin etkinlikler ve temel kavramsal bilgiler arasında ilişki kurabilmesi için yapılmış olmalıdır. Bu da genelde dinamik sorularla yapılmaktadır.

Projeler, öğrencileri yapılandırıcı araştırmalara dahil eder. Proje araştırması, sorgulama, bilgi yapılandırma ve çözümlenmeyi içeren amaca yönelik bir süreçtir. Araştırmalar, tasarım, karar verme, problem bulma, problem çözüme, keşfetme ve model inşa etme süreçlerini içerebilir. Fakat bir projenin, projeye dayalı öğrenme projesi olarak düşünülmesi için projenin merkezi etkinlikleri bilginin dönüştürülmesi ve yapılandırılmasını içermelidir. Yani yeni anlamalar ve yeni becerileri ortaya çıkarmalıdır. Eğer projenin temel etkinlikleri, öğrenciler için bir zorluk ifade etmiyor ise

veya zaten var olan bilgi ve becerilerin işe dahil edilmesiyle gerçekleştirilebiliyorsa bu proje, projeye dayalı bir öğrenme projesi değil, sadece bir alıştırmadır.

Projeler önemli bir dereceye kadar öğrenciler tarafından yürütülür. Projeye dayalı öğrenme projeleri aslında öğretmen tarafından yürütülen, senaryo olarak yazılmış veya paketlenmiş şeyler değildir. Laboratuvar araştırmaları, broşür veya kitapçıklar, problem odaklı ve müfredat için merkezi bir yere sahip olsalar da bunlar projeye dayalı öğrenme örnekleri değildirler. Projeye dayalı öğrenmede projeler, önceden belirlenmiş çıktılarla sonuçlanmaz veya önceden tanımlanmış yolları kabul etmez. Projeler, geleneksel öğretim ve projelerin aksine çok daha fazla öğrenci özerkliğini, seçimini, kontrol edilmeyen bir çalışma zamanını ve sorumluluğu sürece dahil etmektedir.

Projeler, okuldaki soyut bilgilerden ziyade gerçeğe uygundur. Projeler öğrenciler için gerçeğe uygunluk hissi veren özellikleri ihtiva eder. Bu özellikler, bir konuyu, görevleri, öğrencinin oynayacağı rolleri, proje çalışmasının gerçekleştirileceği bağlamı, öğrencilerle projede işbirliği yapacak kişileri, ortaya konacak ürünü, proje ürünlerinin hedef kitlesini, ürünlerin veya performansın değerlendirileceği kriterleri içerebilir. Projeye dayalı öğrenme, gerçekçi problem veya sorulara odaklanan gerçek yaşam zorluklarını işe dahil etmektedir.

Öğrencinin tercih yapabilme imkanına sahip olması bu yaklaşımda anahtar bir öğedir. Öğretmenler sürecin her bir adımını gözlemler ve öğrencileri bir yöne kanalize etmeden önce onların her bir tercihine izin verir. Benzer araştırmaları olan öğrenciler birlikte işbirliği yaparak çalışmayı seçebilirler. Projeye dayalı öğrenme, öğrenmeyi desteklemek için yapılan ek bir aktivite değildir. O müfredatın temelidir. Projeye dayalı öğrenmenin çıktısı, konuyu iyi bir şekilde anlama, derinlemesine öğrenme, ileri seviyede okuma ve öğrenmeye karşı artan motivasyondur. Projeye dayalı öğrenme bağımsız öğrenciler ve düşünürler yetiştirmek için anahtar bir stratejidir. Öğrenciler kendi araştırmalarını tasarlayarak, öğrenmelerini planlayarak, araştırmalarını organize ederek ve çoklu öğrenme stratejilerini uygulayarak gerçek dünyaya dair problemleri çözerler. Öğrenciler öğrenmeye karşı öğrenci merkezli motivasyon yaklaşımı altında gelişim gösterir ve gelecekleri için sağlam temeller inşa edecekleri değerli beceriler kazanırlar (Bell, 2010, s.39).

Bell (2010, s.40), öğrenme sorumluluğu, özgürlük ve disiplinin projeye dayalı öğrenmenin üç çıktısı olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin kendileri için tasarladığı ayrıntılı organizasyon planı, onlara rehberlik eder, onların göreve odaklanmasına ve göreve bağlı kalmasına izin verir. Öğrenciler projeye dayalı öğrenme yaklaşımında daha fazla yeterlilik kazandıkça, kendi ilerlemelerini takip etmeyi öğrenirler. Her bir çalışma evresinin sonunda, öğrenciler, günlük hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini raporlaştırırlar. Öğrenciler çalışma zamanlarını etkili bir şekilde kullanmalıdırlar, ayrıca görevde başarılı olmak için odaklanmayı sürekli tutmalıdırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin doğru bir yolda ilerlediklerini, düşünce ve becerilerini tam olarak geliştirdiklerini garanti altına almak için öğrencilerle düzenli bir şekilde görüşmesi önemlidir. Çünkü bu beceriler, gelecekte gerek okulda ve gerekse hayatta başarılı olmak için kritik öneme sahiptirler.

Öğrenciler, günlük hedef durumu ve aynı zamanda akranlarının beklentileri aracılığıyla sorumluluğu öğrenirler. Öğrenciler birlikte çalıştıklarında, her bir öğrencinin projeye eşit derecede katkı sağlaması beklenir. Grup dinamiği, her bir öğrencinin kendine düşen kısmı yapacağı bağımsız bir çalışmayı içerir. Sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerin kendi paylarına düşen sorumlulukları yerine getirmeyen öğrencilerle işbirliği yapmayı istememeleri, doğal olarak grup içerisinde ortaya çıkan bir durumdur. Bu yüzden akran baskısı, öğrenme süreci boyunca ve başarılı bir ürün ortaya çıkarılması için devam eden grup görevlerinin tamamlanmasına katkı sağlar. Öğrenciler bu konuda oldukça dikkatlidirler. Çünkü verilen süre içinde projelerini bitirmelidirler. Zaman çok önemli olduğunda çocuklar inanılmaz şekilde becerikli olabilirler. Akranlara karşı sorumluluk çok önemli sonuçlar verir ve öğrenciler için sadece öğretmene karşı sorumlu olduklarından daha fazla motivasyon sağlar. Öğrenciler arkadaşlarını hayal kırıklığına uğratmak istemezler (Bell, 2010, s.40).

Projeye dayalı öğrenme sosyal öğrenmeyi de geliştirir. Öğrenciler iletişim becerileri, görüşme ve işbirliği yoluyla yeterlilik ve deneyim kazanırlar. Öğrenciler bu projeler üzerinde çalıştıklarında, yeni fikirler üretmeli ve iyi bir grup üyesi olmak için iyi birer dinleyici gibi hareket etmelidirler. Öğrencilere aktif dinleme becerilerini

öğretmek onların işbirliği becerilerini ve aynı zamanda yaratıcılıklarını geliştirir. Öğrenciler verimli bir iletişimin temel becerilerini öğrenirler, diğerlerine saygı duyarlar, birlikte fikir üretirken takım çalışması yaparlar. İşbirliğine dayalı bir şekilde nasıl problem çözüleceğine dair görüşme de projeye dayalı öğrenmenin bir parçasıdır. Projenin sonunda öğrenciler öz değerlendirme yaparlar. Öğrenciler sadece kendi öğrenmelerini değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerindeki başarıyı da değerlendirirler. Diğer öğrenciler tarafından iyi bir şekilde dinlendiklerini hissettiklerinde ve fikirlerinin diğerleri tarafından işitildiğine inandıklarında iletişim becerilerini geliştirirler (Bell, 2010, s.40-41).

Aktif bir öğrenme süreci ön gören projeye dayalı öğrenme, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve tercihlerini dikkate alır. Öğrenciler araştırmalarını yürütmek için birçok araç ve kaynak kullanır. Ayrıca öğrenciler sonuç ürünlerindeki öğrenmelerini göstermek için bireysel metotlarını seçebilirler. Öğrenciler aynı zamanda istedikleri öğrenme ortamını da seçebilirler. Öğrenciler, öğrenme ile ilgili kararlar vermede kendilerine yetki verildiğinde, kendileri hakkında daha çok şey öğrenirler. Öğrenciler bu şekilde verdikleri kararın mümkün olan en iyi karar olduğunu garanti etmek için tercihleri üzerinde derinlemesine düşüneceklerdir. Hatalar yapma imkanının olması da öğrenme sürecinin bir parçasıdır (Bell, 2010, s.41).

Bell'e göre (2010, s.41) nitelikli yardımı içeren bir öğretim, başarıyı güvence altına alabilir. Nitelikli yardımı içeren öğretim (Scaffolded instruction), kendi ulaşabileceklerinin ötesindeki bilişsel gelişimlerinde öğrencilere yardım etmeyi sağlayan bir desteği belirtmek içindir. Keşfedici bir sürecin içine dahil olan öğrenciler, projeye dayalı öğrenmenin yapısını ilk defa öğrendikleri zaman, fazla desteğe ve izlenmeye ihtiyaç duyarlar.

Bell (2010, s.42), öğrencilerin, buldukları çağın gerektirdiği becerilere sahip olduklarında, bunun onların toplumun verimli bireyleri olmalarına yardımcı olacağını belirtmektedir. Öğrencilerin sahip olması gereken bu becerilerin birçoğu standart testlerle ölçülemez. Bu nedenle değerlendirme hakkındaki düşüncelerin değiştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Projeye dayalı öğrenme ile birlikte artık değerlendirme otantikdir. Rubrikler yoluyla öğrencilerin performansı ölçülebilir. Bu modelin diğer bir

kritik yönü de öz değerlendirme ve bakış açısını içermesidir. Öğrenciler kendi yaşadıkları süreçlerden öğrenirler. Onlar işbirlikli bir grup içinde nasıl daha iyi çalışacaklarını, nasıl katkı yapacakları, görüşecekleri, dinleyecekleri ve grubun diğer üyelerinin fikirlerini hoşgörü ile karşılayacaklarını derinlemesine düşünürler. Ayrıca öğrenciler kendi projelerini, gayretlerini, motivasyonlarını, ilgilerini ve üreticilik seviyelerini kendileri değerlendirirler. Öğrenciler, birbirlerine yapılandırmacı geribildirim vererek eleştirci arkadaşlar olurlar ve bu şekilde sahip oldukları gücün farkında olarak birbirleriyle etkileşimlerini arttırlar.

Projeye dayalı öğrenme yoluyla öğrencilerin iyi birer araştırmacı, problem çözücü ve yüksek seviyede düşünürler olduğuna dair araştırmalar mevcuttur. Projeye dayalı öğrenmeyi kullanan öğrencilerin hem standart testlerde hem de proje testlerinde, geleneksel, doğrudan öğretim programlarında eğitim alan öğrencilerden daha iyi performans gösterdiğini araştırmalar desteklemektedir.

Öğrenciler, gelecekte performanslarının değerlendirileceği işgücüne katılacaklardır. Onlar sadece ortaya koydukları ürünlere göre değil, aynı zamanda işbirliği, görüşme, planlama ve organizasyon becerilerine göre de değerlendirileceklerdir. Öğrenciler, projeye dayalı öğrenmeyle, 21. yüzyılın gerektirdiği şartları karşılayabilecekleri becerileri elde etme imkanına kavuşabilirler (Bell, 2010, s.42).

2.3.6.7.8. Durumlu Öğrenme (Situated Learning)

Durumlu biliş veya durumlu öğrenme, 1989 yılında Brown, Collins and Duguid'in "Situated Cognition and the Culture of Learning" adlı makalelerine ilk defa ortaya koydukları ve eğitim düşüncesi üzerinde önemli etki yaratmış bir yaklaşımdır. Brown ve arkadaşları, bu yaklaşımı sınıf uygulamalarında yeni bir model oluşturmak için geliştirmeye çalışmışlardır. Başarılı öğrenme durumlarını gözleyerek araştırma yapan Brown ve arkadaşları, bağlam veya kültür içinde bir model geliştirmek ve bu modelin anahtar özelliklerini analiz etmek için uğraşmışlardır (Herrington ve Oliver, 1995, s.1) .

Durumlu biliş ya da durumlu öğrenme kavramı, bağlam ve kültürün öğrenme ve biliş üzerinde aktif bir etkisinin olduğunu varsaymaktadır. Brown, Collins ve Duguid'e (1989, s.32) göre durumlu biliş, öğrenmenin doğal bir şekilde gerçek etkinlik, bağlam ve kültüre bağlı olduğunu savunan öğrenme teorisidir. Onlara göre doğal olmayan etkinliklerden öğrenmenin gerçekleşmesi zordur.

Durumlu biliş, büyük oranda sosyal yapılandırmacı öğrenme teorilerine dayanan bir öğrenme yaklaşımıdır. Teori, bilginin durumlu olmasını şart koşmaktadır. Teoriye göre bilgi, içinde geliştiği ve kullanıldığı, bağlam, kültür ve etkinliğin bir ürünüdür (Brown, Collins ve Duguid, 1989, s.34). Biliş kavramının kullanılması, bu teorinin hedefine de işaret etmektedir. Buna göre hedef, öğreneni bilgi elde etmeye götürmektir. Teori bilginin aktiviteden ayrılmaması gerektiğini varsaymakta ve geleneksel okul sistemlerinin bilgi ve aktiviteyi ayırdığını savunmaktadır. Öğrenciler sıklıkla soyut bir öğretime ve çok küçük bir bağlam içinde öğretime muhatap olmakta ve bu öğretimden bilgi ve beceriler elde etmeleri ve kullanmaları beklenmektedir. Aslında, öğrenciler bir şeyler yapmak için hazırlık yapmaktan ziyade, gerçekten yaparak aktif bir katılımı öğrenirler. Öğrenenlere gerçek görevler veren dersler ve etkinlikler, öğrencilerin gerçek uygulayıcıların sahip olduğu alışkanlıkları elde etmelerine imkan sağlar.

Brown ve diğerleri, örgün eğitimin çoğu zaman gerçekçi etkinliklerden önemli ölçüde uzak olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre öğrenciler tarafından üstlenen etkinliklerin birçoğu, uygulayıcıların günlük işlerinde gösterdikleri etkinlikler ile ilişki içinde değildir. Gerçekçi bir öğrenmenin başarılabilmesi açısından onlar bilişsel çıraklık modelini önermektedirler. Bilişsel çıraklık, etkinlik ve sosyal etkileşim yoluyla öğrencileri gerçekçi uygulamaların içine sokmak için dizayn edilmiş bir metot olup, başarılı ve geleneksel çıraklık modeline dayanmaktadır (Brown, Collins ve Duguid, 1989, s.37).

Günümüz sınıflarında öğrencilerden önemli ölçüde başkaları tarafından önceden düzenlenmiş kanunlar ve kurallar hakkında düşünceleri, kabul edilen semboller ve sistemlere göre davranışları ve çok iyi tanımlanmış problemleri çözmeleri beklenmektedir. Bu geleneksel yaklaşımın karşısında çıraklığa dayalı

öğrenme metodu yer almaktadır. Öğrenciler durumlu öğrenmede eşsiz modeller ve olayları düşünür, gerçekçi durumlar üzerinde çalışır, karmaşık ve iyi tanımlanmamış problemleri çözerler. Bu çok etkilidir çünkü kavramlar sürekli bir şekilde yeni fırsatların kullanılmasıyla gelişmekte, yeni durumlar, görüşmeler ve etkinlikler kaçınılmaz olarak bu kavramları yeni ve daha yoğun bir tarz içinde yeniden biçimlendirmektedir (Brown, Collins ve Duguid, 1989, s.33).

Tarihte okulların gelişimine bakıldığında, düzenli bir şekilde okullar ortaya çıkmadan önce çıraklık en yaygın öğrenme aracıydı ve birçok alanda; resimden, heykel yapmaya, tıptan hukuk alanına kadar uzman olmak için gerekli olan bilgiyi aktarmak için kullanılıyordu. Bugün bile birçok karmaşık ve önemli beceriler –dil kullanılması ve sosyal etkileşim gibi- çıraklığa benzer metotlarla öğrenilmektedir. Bu metotlar didaktik bir öğretimi içermemekte; aksine gözlemi, rehberliği ve başarılı bir tahminde bulunmayı içermektedir (Collins, Brown ve Newman, 1990, s.453).

Literatürde, durumlu öğrenme yaklaşımının bir öğretim modeli olarak başarılı bir şekilde kullanılabileceği noktasındaki tartışmaları destekleyen çok sayıda araştırma vardır. Özellikle günümüz okullarında teknolojik imkanların da gelişmesiyle durumlu öğrenme için gerekli etkinlikler ve uygulamaların daha kolay bir şekilde gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Collins (1988, s.122), bilgisayar teknolojisinin, okuma, yazma, matematik, fen ve sosyal bilimler hakkında öğrencilerin öğrenmesine imkan veren durumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması için çok önemli bir güç sağladığını ifade etmektedir. Diğer birçok yazar ve araştırmacı da okullarda çıraklık tarzı öğrenmenin gelişmesinde bilgisayara dayalı teknolojinin rolünü kabul etmektedirler. Durumlu öğrenme modelini keşfeden birçok araştırmacı ve öğretmen, bilgisayar teknolojisinin gerçek yaşam durumlarına bir alternatif sağlayabileceğini de kabul etmektedirler. Bu teknoloji, durumlu öğrenmenin önemli bir unsuru olan gerçekçi bağlamı bir kenara atmadan kullanılabilir.

McLellan (1994, s.7-8), durumlu öğrenme modeline göre düzenlenmiş bir bağlamda bilginin öğrenilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre bilgiler; gerçek çalışma durumlarından, önemli ölçüde gerçekçi veya gerçek çalışma ortamının sanal bir örneğinden ya da video/multimedya programları gibi bağlamlı durumlardan elde

edilebilir. McLellan, ayrıca durumlu öğrenme modelinin anahtar bileşenlerini şu şekilde açıklamaktadır: “Çıraklık, işbirliği, derinlemesine düşünme, rehberlik, çoklu uygulama, öğrenme becerilerinin eklenmesi”.

Durumlu öğrenmenin ana teorisyenlerinin yazdıklarına bakıldığında çok sayıda önemli özellikler içerdiğine dair bilgilere ulaşılmaktadır. Bu yazarların birçoğu, kullanılabilir bilginin en iyi aşağıda özellikleri belirtilen öğrenme ortamlarında kazanılabileceğine inanmaktadırlar. Buna göre öğrenme ortamı şu hususları içermektedir (Herrington ve Oliver, 1995, s.3):

Durumlu Öğrenme Ortamı	Bilginin gerçek yaşamda kullanılacağı yöntemi gösteren gerçekçi bağlamlar sağlar,
	Gerçekçi etkinlikler sağlar
	Uzman deneyimlerinden yararlanabilme imkânı sağlar
	Çoklu roller ve bakış açıları sağlar
	İşbirliğine dayanan bilgi yapılandırmasını destekler
	Kritik zamanlarda rehberlik ve nitelikli yardım sağlar
	Soyutlamaları biçimlendirmeye imkan veren derinlemesine düşünmeyi geliştirir.
	Sözsüz bilgiyi belirgin yapmaya imkan sağlayan ifadelendirmeyi geliştirir.
	Görevler içine entegre bir şekilde öğrenmeyi değerlendirme imkanı sağlar.

Tablo 9: Durumlu Öğrenme Ortamı (Kaynak: Herrington ve Oliver, 1995, s.3)

Brown, Collins ve Duguid, (1989, s.35), insanların öğrenmelerinin birbirinden farklılıklar gösterdiğinden de bahsetmektedir. İnsanları üç grupta incelemiş ve onları sıradan insanlar, öğrenciler ve uygulayıcılar olarak açıklamışlardır. Aşağıdaki tabloda bu üç gruptaki insanların farklı durumlardaki etkinlikleri gösterilmiştir:

	Sıradan insanlar	Öğrenciler	Uygulayıcılar
Uslamlama	Plansız Öykülerle	Yasalar	Modeller, Olaylar
Eylemde bulunma	Durumlarla	Sembollerle	Kavramsal Durumlarla
Karar verme	Ani Sorunlarda ve İkilemlerde	İyi Tanımlanmış Problemlerde	İyi Tanımlanmamış Problemlerde
Üretim	Görüşülebilir ve Sosyal Olarak Yapılandırılmış Anlam	Değişmez Anlam &Değişmez Kavramlar	Görüşülebilir ve Sosyal Olarak Yapılandırılmış Anlam

Tablo 10: Sıradan İnsanlar, Öğrenciler ve Uygulayıcıların Öğrenme Etkinlikleri

(Kaynak: Brown, Collins ve Duguid, 1989, s.35)

Tablodan anlaşıldığına göre insanlar ve uygulayıcılar benzer durumlarda birbirine yakın tepkiler göstermektedirler. Öğrenciler ise farklı tepkiler göstermektedirler. Öğrencilerin sıradan insanlar ve uygulayıcılardan farklı olmalarının nedeni şöyle açıklanabilir. Öğrenciler okulda iyi tanımlanmış problemler, yasalar ve sembollerle karşı karşıyadırlar. Fakat sıradan insanlar ve uygulayıcılar günlük yaşamda kendilerine göre sorun çözme yöntemleri geliştirirler. Sıradan insanların ve uygulayıcıların yaptıkları etkinlikler, içinde buldukları kültüre göre durumudur. Örneğin öğrenciler para kavramını okulda sembollerle öğrenirken sıradan insanlar ve uygulayıcılar para konusunda günlük yaşamlarında pek çok kavram geliştirirler. Alışveriş yaptıklarında verdikleri paranın üzerini sayılarla ve sembollerle hesaplamak yerine görerek ve yaşayarak hesaplarlar (Lave 1988; Ataizi ve Şimşek, 1998, s.4-5). Günlük yaşamda insanlar çeşitli durumlarda sorunlara yönelik çözümler geliştirirler. Buna karşın örgün eğitim günlük yaşama aktarılan soyut ve bağlama dayanmayan bilgiler üzerinde durur. Örgün eğitimde öğrencilerin çok seyrek olarak günlük araçlara erişmelerine izin verilmektedir, ancak yine de onlardan istenilen çok kontrollü, basite indirgenmiş ve gerçek olmayan bağlamları öğrenmeleridir. Durumlu öğrenme günlük biliş ile bilgiyi gerçek bağlamların içine yerleştirerek sunmaktadır (Ataizi ve Şimşek, 1998, s.4-5).

Öğrenme ortamlarında gerçek hayatın yansıtılması gereğini ön plana çıkaran durumlu öğrenme kuramına uygun olarak düzenlenecek öğrenme öğretme süreçlerinde, McLellan (1996), aşağıdaki bileşenlerin kullanılmasının uygun olacağını belirtmektedir (Ataizi, 2000, s.155-162'den alıntı):

Öyküler: Öyküler, bilginin keşfedilmesi ya da transferinde büyük rol oynarlar. Öyküler hatırlama aracı olarak da kullanıldığı için gerçek dünya bağlamı ile ilişkili olanlardan seçilmelidir.

Yansıma: Bireyin öğrendiklerini kendi içerisinde açıklığa kavuşturma sürecidir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgi, becerileri ve yaptıkları araştırmaları kendi içlerinde çözümlenmeleri gerekir.

Bilişsel Çıracılık: Bilişsel çıracılık, etkinlik ve toplumsal etkileşim aracılığıyla

gerçek uygulamalarda öğrencilerin kültürlenmesi yani içinde bulunduğu duruma özgü kültürü alması olarak açıklanır. Çıracılık kavramı, öğrenmede deneysel etkinliklerin önemini ön plana çıkarmaktadır. Aynı zamanda, öğrenmenin bağlama dayalı, durumlu ve kültürleyici bir olgu olduğu fikrini savunmaktadır. Okullardaki öğrenme ortamları bilişsel çıracılığa uygun şekilde tasarlanması da durumlu öğrenme kuramının desteklediği stratejilerden biridir. Bilişsel çıracılık, gerçek uygulamalarla öğrencinin bilişsel araçları elde etmesine, geliştirmesine ve kullanımına imkân tanıyan öğrenmeyi destekler. Öğrenme, hem okul içinde hem dışında işbirlikçi sosyal etkileşim yoluyla ilerleme ve bilginin sosyal olarak yapılandırılmasıdır. Çıracılık sürecinde öğrenci, yaparak öğrenir ve uygulama alanının dışından merkezine doğru ilerler.

Yardımlaşma: Ortaklaşa sorun çözme, çoklu roller üstlenme, uygun olmayan kavram ve stratejilere karşı direnme ve yardımlaşma içinde çalışma becerilerini geliştirme stratejileridir.

Birebir yetiştirme: Birebir yetiştirmede öğrencileri gözleyerek gerekmedikçe müdahale etmemek; ancak, özel durumlarda bir rehber gibi yardım etmek esastır. Burada önemli olan nokta, öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanan bir otorite olmak yerine, öğrencilere yardım eden bir uzman, gerektiğinde görüşlerine başvurulabilen bir danışman, genel olarak da onlara yol gösteren bir rehber rolünü üstlenmiş olmalarıdır.

Çoklu uygulama: Beceriler, öğretmen desteği olmadan öğrencilerin kendi kendilerine uygulamalar yapması ile gelişir. Öğrenciler, bildikleri bir işi bildikleri bir ortamda yapmak yerine, öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmalıdırlar.

Teknoloji: Teknoloji, gücü ve esnekliği ile, durumlu öğrenme uygulamalarına destek sağlar. Hem gerçek ortamların yansıtılmasında yardımcı olmak hem de gerektiğinde öğrencilere geribildirim vermek için kullanılır.

Yapılandırmacılığın öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen-öğrenci rollerinde ve değerlendirme anlayışında bir değişim talep ettiği literatürde oldukça fazla bir

şekilde yer almaktadır. Durumlu öğrenme açısından bu hususlara kısaca değinmeye çalışalım.

Durumlu öğrenmeye uygun ortamların tasarlanmasında, öğretmenler öğrencilerin bilgi kazanmalarını sağlamak için öğrencilere karmaşık, gerçek ve problem merkezli etkinlikler sağlamalıdır. Öğretmenler, durumlu öğrenme sürecinde öğrencileri, bu süreci tanıyınca kadar yönlendirmeli ve gerekli ön bilgiyi sağlamalıdır. Öğrenciler ek beceriler kazanırken, öğretmen, öğrencilere çok fazla olmasa da destek sağlamalıdır. Öğretmenler kendi görevlerini yeniden biçimlendirmeli ve içeriği aktaran yerine, öğrenme sürecini takip eden ve yönlendiren, öğrenciler tarafından ortaya konan ürünleri değerlendiren, işbirlikli çalışma ortamları hazırlayan, öğrencilerin öğrenme ve bilgiyi transfer etmelerinin önemini kavramalarını sağlayan yardımlarda bulunan ve bilinçlendiren kişi rolünü benimsemelidir (Young, 1993; Ottoson, 1997; Kılıç, 2004, s.315'ten alıntı).

Durumlu öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olması gerektiğini vurgular. Bu süreçte, öğrencilerden belli alanlardaki problemlere çözüm üretebilen uzmanlar gibi hareket edebilmeleri beklenmektedir. Her bir öğrenci kendi grubunda, çalıştıkları bir konunun bir yönünde uzman görevi üstlenir. Böylece “usta-çırak” rolü öğrenciler arasında ve öğretmen ile sağlanır Öğrenciler, öğretmenlerinin problemleri nasıl çözdüklerini gözlemler ve kendi problem çözme yollarını geliştirirler yani çırak görevini üstlenmiş olurlar. Böylece öğrenciler, yaparak ve keşfederek öğrenmeye yönlendirilir (Stein, 1998; Kılıç, 2004, s.316'dan alıntı).

Durumlu öğrenme kuramı, bütüncül, dinamik ve sürekli değerlendirmeyi gerektirir. Fakat geleneksel eğitim sürecinde genellikle öğrenciler yazılı ve test gibi sınav yöntemleri ile ölçülmektedirler. McLellan'a (1993) göre ise durumlu öğrenmede değerlendirme, sadece geleneksel sınavlarla değil, öğrencinin gelişimine katkıda bulunacak portfolyolar, öğrencinin süreç içinde yaptığı her tür etkinliğe ve gelişimlerine ilişkin sonuçlarını gösteren özet istatistikler ile yapılmalıdır (Kılıç, 2004, s.317'den alıntı).

Portfolyo, dinamik değerlendirmede en çok kullanılan yöntem olmasına

rağmen, video ve ses kayıtlarının tekrar izlenmesi ve dinlenmesi, araştırma yapma, zihni meşgul eden konuların tekrarlanması, görüşme yapma, grup tartışmalarına katılma ve problem çözme gibi farklı değerlendirme yöntemleri de vardır. Portfolyo değerlendirmesinde olduğu gibi kullanılan bu yöntemler de öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme imkânı tanır (McLellan, 1993; Kılıç, 2004, s.317'den alıntı).

2.3.6.7.9. Bilişsel Çıracılık (Cognitive Apprenticeship)

Bilişsel çıracılık, Collins ve diğerleri (1989) tarafından bulunan, geleneksel toplumlarda bir ustanın eli altında çıracı olarak çalışma metaforundan alınan ve öğretim modelini tanımlamak üzere kullanılan bir kavramdır (Voolley ve Jarvis, 2007, s.75). Love (2005, s.301), bilişsel çıracılığın sosyal bağlam içinde öğretimi vurgulayan bir metot olduğunu belirtmektedir. Ona göre Brown ve diğerleri, bu metodu geleneksel çıracılık kavramından hareketle elde etmişlerdir. Onlar bu kavramı ortaya atıp onu etkinlik ve sosyal etkileşim yoluyla gerçek uygulamalar yapma şeklinde tanımlamışlardır. Bu teorisyenler bilginin, yerleşik bulunduğu bağlam, etkinlik ve kültürün ürünü olduğunu savunmaktadırlar

Collins, Brown ve Newman'a (1989, s.457-458) göre bilişsel çıracılık, ustaların karmaşık görevleri yürütmek için kullandıkları öğretim süreçlerini amaçlayan bir öğretim metodudur. Bu öğrenmenin odak noktası, geleneksel çıracılığın fiziksel beceri ve süreçlerinden ziyade, güdümlü bir deneyim yoluyla bilişsel ve üst bilişsel beceriler üzerinedir. Çıracılık metodunu geniş bilişsel becerilere uygulamak, genellikle işsel olarak gerçekleştirilen süreçlerin dışsallaştırılmasını gerektirir.

Geleneksel usta-çıracı modelinde usta genellikle ilk önce çıracı tarafından gözlemlenen fiziksel bir beceriyi gösterir. Ardından çıracı ustanın yardımı ve rehberliği altında bu beceriyi yapmaya girişir. İlk başta çıracı tamamen ustaya bağlıdır. Fakat zaman içinde çıracı, daha karmaşık ve farklı görevler için gerekli bilgi ve becerileri kazandıkça ustaya olan bağıllık azalmaya başlar (Hennessy, 1993; Jarvela, 1995; De Bruijn, 1995; Voolley ve Jarvis, 2007, s.75'ten alıntı). Geleneksel model ile bilişsel çıracılık arasındaki temel fark ise, görevin görünürlüğü açısındanadır. Geleneksel çıracılıkta, genellikle öğrenilmek üzere bir görev veya beceriyi yerine getirme süreci

kolayca gözlenebilir niteliktedir. Bilişsel çıraklık –görev veya beceri haddi zatında gözlemlenebilir olsa da- vurgu, önce düşünme üzerinedir ve düşünme görevin önemli bir parçasıdır. Bilişsel çıraklıkta kişi, düşünmeyi görünür yapmak için bilinçli bir şekilde onu ortaya çıkarmaya ihtiyaç duyar (Collins ve diğerleri, 2004; Voolley ve Jarvis, 2007, s.75'ten alıntı). Bilişsel çıraklık yaklaşımı, öğrenme ve öğretimin, kültürel olarak organize edilmiş ortamlar ve etkinlikler içine aktif katılımı içeren sosyal süreçler tarafından etkilendiği ve geliştirildiği öncülünü de bünyesinde taşımaktadır. Öğrencilerin ustalarla etkileşim halindeyken gerçek yaşam etkinlikleri ile ilişkili problemlere katılarak kavramsal anlamalarını geliştirmeleri bu yaklaşım için merkezi bir yere sahiptir (Voolley ve Jarvis, 2007, s.75).

Bilişsel çıraklık, durumlu biliş teorisine dayanan bir öğrenme modelidir. Bu model, durumlu biliş teorisini uygulamak için bir takım pratik adımlar sağlamaktadır. Collins, Brown ve Newman (1989, s.481-482), öğrenme etkinliğini desteklemek ve organize etmekte kullanılabilecek bilişsel çıraklık modeli içinde yer alan altı temel bileşen ve tekniği şöyle tanımlamaktadırlar:

- 1. Model Olma (Modeling):** Uzman birinin bir görevi yapmasını, öğrencilerin de görevin tamamlanmasını gerektiren süreçlerin kavramsal modelini gözlemesi ve yapılandırmasını içerir.
- 2. Koçluk/Eğitmenlik (Coaching):** Öğrenciler bir görevi gerçekleştirirken onları gözlemlemeyi, onlara tavsiye, geri bildirim, hatırlatma vs önermeyi içermektedir.
- 3. Yapı İskelesi/Nitelikli Yardım Sağlama (Scaffolding):** Öğrenme, öğrencilerin mevcut beceri seviyelerine göre desteklenir ve etkinlikler öğrencinin bir ileri seviyeye ilerlemesine yardım etmek üzere organize edilir. Öğrenci beceriyi tek başına gerçekleştirinceye kadar destek derece derece azaltılır.
- 4. Ekleme (Articulation):** Öğrencilerin kendi bilgi, sorgulama ve problem çözme süreçlerini ifade edebilecekleri her türlü metodu içermektedir.

5. Yansıma (Reflection): Öğrencilere kendi problem çözme süreçlerini uzmanın veya diğer öğrencilerinki ile karşılaştırmasına imkan verilmesidir.

6. Keşfetme (Exploration): Öğrencileri kendi çözebilecekleri problem durumlarının içine sokmayı, ilginç problemler veya soruları nasıl düzenleyeceklerini ve çözeceklerini öğrenmeleri için onları keşfetmeye zorlamayı içerir.

Bu süreçte, öğrencilerin mevcut ihtiyaçları, bilgi yapıları ve performans özelliklerini değerlendirmek için öğretmenlerin yetenekleri merkezi bir yer işgal eder. Bu yüzden, bağımsız bir yeterlilik için öğretmen veya uzmanların bilgi ve becerileri tamamen anlamaları başarı için önemlidir (Voolley ve Jarvis, 2007, s.76). Eğitimciler, bilginin ustaları olmak için tam bir sorumluluk üstlenmelidirler. Çünkü öğrenciler bilgi çıracılığına dayalı olarak öğrenirler. Öğrenme aynı zamanda öğrencilerin durumlu ortam veya etkinlik içinde yaptıklarını, nasıl oluşturduğunun ve yorumladığının bir sonucu olarak gerçekleşir. Gerçek etkinlik içindeki işbirliği fikri, öğrenciye deneyim sağlar. İşbirliği, öğrencinin anlamlı ve amaçlı davranması için gerekli yetenekleri kazanmasına yardım eder. Doğrudan öğretim stratejilerinde bu tam olarak gerçekleşmez. Çünkü onların içinde gerçek etkinlik ve sosyal yapılandırma yoktur. Bilişsel çıracılık eğitimcileri öğrencilerdeki gerçek bilgi gelişimini canlandıran bir metodu kullanmaya teşvik eder.

2.3.6.8.Yapılandırmacılıkta Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme değerlendirme, öğrencilerin müfredatın hedeflerini kazanıp kazanamadığını belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı anlayışla birlikte alternatif değerlendirme konusuna olan ilgi, onun birçok farklı terimle ifade edilmesini de beraberinde getirmiştir. Alternatif değerlendirmeyi ifade etmek üzere “otantik değerlendirme”, “performans değerlendirme” ve “portfolyo değerlendirme” gibi farklı adlar literatürde ön plana çıkmaktadır (Wiggins, 1993; Reeves ve Okey, 1996, s.191’den alıntı).

Geleneksel değerlendirme faaliyetleri, bilginin zihinde tutulması ve onun

standart testlerle ölçülebilen kısıtlı bağlamlara uygulanması üzerine odaklanmaktadır. Geleneksel değerlendirme etkinlikleri eğitimde yaşanan gelişmelere paralel olarak eleştiriye maruz kalmaktadır. Günümüzde alternatif değerlendirme yöntemlerinin popülerlik kazanması, geleneksel yaklaşımların değerlendirmeye olan bakışına köklü bir karşı çıkışı göstermektedir. Alternatif değerlendirme, derin anlamayı, karmaşık ve gerçekçi bağlamlarda bilginin aktif olarak kullanılmasını içeren üst seviyede eğitim hedeflerine ulaşmaya götürecek bir isteği bünyesinde taşımaktadır (Wiggins, 1993; Reeves ve Okey, 1996, s.191'den alıntı). Geleneksel değerlendirme, ürün ve sonuçlara bakmaktadır. Alternatif paradigmada ise değerlendirme, öğrenme ve öğretimle tamamen entegre olmuş bir süreç olarak görülmektedir (Buhagiar, 2007, s.44). Airasian (2000, s.22) yeni paradigma için temel olan bir noktaya işaret etmektedir. Ona göre "değerlendirme, teknik bir etkinlik olmaktan daha fazla birçok insanı etkileyen bir insan aktivitesidir" (Buhagiar, 2007, s.43'ten alıntı). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, bu ortamlar ister gerçek yaşamda, ister sınıfta veya sanal bağlamlarda olsun, açık bir şekilde alternatif değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Geleneksel değerlendirme, çoğu zaman öğrenenleri etiketlemekte ve onları sınırlı hedeflere sahip bir öğrenme ortamının içinde kalmaya zorlamaktadır (Reeves ve Okey, 1996, s.192).

Fer ve Cırık'a (2007, s.170) göre geleneksel değerlendirmede ortaya çıkan ürün değerlendirilir ama öğrenme süreci dikkate alınmaz. Otantik değerlendirme ise, öğrencinin öğrenme süreci ve gelişimini değerlendirir. Öğrencilerin akademik gelişimi, sadece ortaya koydukları ürüne göre değil; süreç içinde ortaya koydukları performansa göre değerlendirilir. Alternatif değerlendirmede öğrenme ve değerlendirme iç içedir. Bu nedenle öğrenciler, değerlendirme sürecinde de öğrenmeye devam ederler.

Jimarez (2005, s.47-49), ölçme değerlendirme ile ilgili alan yazında üç değerlendirme kategorisi olduğundan bahsetmektedir. Bunlar; tanılayıcı (diagnostic), biçimlendirici (formative) ve özetleyici (summative) değerlendirmedir. Bunlara kısaca değinmeye çalışalım.

a. Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Assessment): Tanılayıcı değerlendirme, yeni kavramlarla karşılaşmadan önce soru sorma ve beyin fırtınası yoluyla ön kavramların belirlenmesi için kullanılır. Bu tip bir

değerlendirme öğrencinin ön bilgilerini, alternatif bakış açılarını ve yanlış düşüncelerini meydana çıkarır.

b. Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Assessment): Biçimlendirici değerlendirme, ders boyunca öğrencinin anlama noktasındaki kazanımlarını ölçmekte kullanılır. Biçimlendirici değerlendirme içerisinde görülen değerlendirme çeşitlerinden birisi gömülü değerlendirmedir (embedded assessment). Bu değerlendirme, öğrencilerin, etkinlikleri yönetirken ve akranlarıyla etkileşim halindeyken gözlemlenmesine dayanır. Performansa dayalı değerlendirme ise bir diğer biçimlendirici değerlendirme tipidir. Bununla öğrencilerin öğrenilmiş kavramları nasıl uyguladıkları incelenmektedir.

c. Özetleyici/Genel Değerlendirme (Summative Assessment): Özetleyici değerlendirme, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından dersin sonunda kullanılır, ünite ve dönem sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini ölçmeyi hedefler.

Bu üç değerlendirme kategorisi öğretim stratejileri ile birleştirildiğinde etkinliklerin çeşitliliğini kuşatan görevleri içermektedir. Bunlar açık uçlu görevler, günlük durumlarla ilgili problemler şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenler bu üç değerlendirme stratejisini kullandıklarında öğrencilere kavramsal anlamalarını gösterecekleri çoklu fırsatlar sağlarlar ve eğer öğrenciler dersi anlamadılar ise öğretimi yeniden değerlendirme olanağı sunar.

Öğretim programlarına dair yeni gelişmeler yaşansa da öğrenci kazanımlarını değerlendirmek için kullanılan mevcut metotlar geleneksel yaprak-kalem testler ve çoktan seçmeli testler devam etmektedir. Bunların kullanılmasının çeşitli sebepleri vardır. Bunların güvenilirliği yüksektir ve öğretmenler için uygulaması kolaydır. Ayrıca bunlar gerçek bilgiyi değerlendirmek için geçerli uygulamalar olarak kabul edilmektedir. Ancak bu objektif formattaki testler öğrenci öğrenmesini ölçmede yetersiz kalmakta, karmaşık bilişsel ve performans yeteneklerini ölçmemektedir. Bu tür testler ezberlenmiş bilgiyi ölçebilir, muhakeme ve düşünmenin belirli bileşenlerini sorgulamak için kullanılabilir. Öğrencilerin nasıl analiz yaptıkları, mevcut kavramları yeni

bağlamlara nasıl uyguladıkları zorunlu bir şekilde bu değerlendirme faaliyetlerinde vurgulanmaz. Yapılan araştırmalar yaprak ve kalem testlerin öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve bilimsel araştırma yeteneğini değerlendirme noktasında yetersiz kaldığını göstermektedir. Öğrenciler genellikle bu tür ölçme ve değerlendirme mekanizmasının uygulandığı eğitim sistemlerinden mezun olmakta ve öğrendiklerini mezun olduktan sonra uygulama noktasında sıkıntılar yaşamaktadırlar (Jimarez, 2005, s.41-42). Geleneksel değerlendirmenin bu durumu bir anlamda sınırlı ölçme araçlarıyla, çok farklı anlama ve öğrenme yeteneklerine sahip bütün öğrencileri ölçmeye girişmek anlamını taşımaktadır.

Yapılandırmacılık kapsamındaki değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin ön bilgilerine odaklanır ve öğrencilerin alternatif bakış açılarını tanımlamaya çalışır. Bu tür değerlendirme bir nevi tanılama aracıdır. Bu şekilde öğretmene öğrencinin ön bilgilerini değerlendirmede yardımcı olur ve ondan sonra dersi nasıl yürüteceğine dair hüküm vermesinde öğretmene rehberlik eder. Bu tanılama metodu, öğrencilerin kavram öğrenmesini kolaylaştırmak için dersi düzenlemeye yardımcı olabilir. Bu tür değerlendirme stratejileri, öğrencilerin düşüncelerini ve bireysel yapılandırmalarını açıklamaları için yeterli fırsatlar sunar (Jimarez, 2005, s.45).

Konunun başında belirtildiği üzere alternatif değerlendirmeyi ifade etmek üzere otantik değerlendirme, performansa dayalı değerlendirme ve ürün dosyası (portfolio) değerlendirme adlarıyla farklı değerlendirme stratejileri yapılandırmacılık bağlamında ön plana çıkmaktadır. Bu üç değerlendirme stratejisi ile ilgili kısaca bilgi vermeye çalışalım.

Otantik Değerlendirme:

Otantik değerlendirme, öğrenci çalışmasını ve tipik olarak günlük hayattaki görevleri yansıtan öğrenmeyi değerlendirme şeklinde tanımlanmaktadır (Jimarez, 2005, s.49). Otantik değerlendirme, geleneksel öğretim ortamları için standart olarak hazırlanan testlere alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü standart testler ortaya çıkan ürünü değerlendirir, ama öğrenme sürecini dikkate almaz. Otantik değerlendirme de ise, öğrencinin öğrenme süreci ve gelişimi değerlendirilir. Bu süreçte öğrenciler, gerçek

problemler, gerçek görevler ve gerçek projeler üzerinde çalışırlar. Otantik değerlendirmede, içeriğin ve öğrenme etkinliklerinin belirlenmesinde olduğu gibi, öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Değerlendirme sürecinin işlevi öğrenciye yardımcı olmaktır (Fer ve Cırık, 2007, s.170-171).

Reeves ve Okey'e göre (1996, s.193) otantik değerlendirmeyi savunanlar, en üst performansın gerçekleşeceği şartların oluşturulması gerektiğini belirtirler. Otantik değerlendirmede bir diğer önemli nokta ise öğrencilerin değerlendirmeye karşı tutumlarıdır. Öğrencilerin değerlendirme hakkında bir anlam algılamasına sahip olmaları gerekir. Ayrıca onların değerlendirmeye katılımı noktasındaki motivasyonları da son derece önemlidir. Otantik değerlendirmenin olumlu yanları yanında uygulamada bazı güçlükleri de bünyesinde barındırdığı söylenebilir. Yapılan eleştirilere bakıldığında, bu yaklaşımla ölçülen bilgi ve yeteneklerin öğrenciler arasında karşılaştırma yapmaya kolay izin vermediği ve bu değerlendirmelerin diğer bağlamlara genellenebilirliğinin yetersiz olması bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Fer ve Cırık ise (2007, s.171-172), otantik değerlendirmenin, geleneksel değerlendirme tekniklerinden daha fazla zaman harcamayı gerektirdiğini, hazırlığı ve uygulamasının güç olduğunu belirtmektedir. Bu değerlendirme türüne hem öğretmen hem de öğrencilerin alışık olmaması, uygulamada güçlüklerle neden olabilmektedir. Örneğin; akran değerlendirme ve öz değerlendirmede öğrenciler hem kendilerine, hem de arkadaşlarına yeterince objektif olamayabilirler. Otantik değerlendirme süreci üç tür değerlendirmeden oluşur. Bunlar öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesidir.

Lombardi'nin (2008, s.6) geleneksel ve otantik değerlendirme metotlarının karşılaştırılmasına dair verdiği tablo konunun anlaşılmasına katkı yapacak niteliktedir.

Geleneksel Değerlendirme	Otantik Değerlendirme
Genellikle zorunlu tercih ve yazılı ölçümlere dayanır.	Çeşitli yazılı ve performans ölçümlerinin birleştirilmesini destekler.
Hedef yetenekleri temsil etmesi için öğrenci öğrenmesinin temsili olarak ölçümüne dayanır.	Hedef yeteneklerin doğrudan ölçümüne dayanır.
Doğru cevapların ezberlenmesi teşvik edilir.	Muhtemel cevapların üretilmesinde farklı/aykırı düşünmeyi teşvik eder.
Amaç, bilginin kazanılmasını ölçmektedir.	Amaç, anlamlı yeteneklerin geliştirilmesini arttırmaktır.
Müfredat, değerlendirmeyi yönlendirir.	Değerlendirme, müfredatı yönlendirir.
Bilgi kaynağı geliştirme üzerine vurgu yapar.	Gerçek dünyaya ait görevlerde yeterliliği güvence altına almaya vurgu yapar.
Bilginin “ne” olduğunu ortaya koymaya çalışır.	Bilginin “nasıl” oluştuğunu ortaya koymaya çalışır.
Rekabeti vurgular.	İşbirliğini vurgular.
Somut, tekil tarzda basit yetenek ve görevleri hedefler.	Gerçek problem durumlarında bulunan istisnalar ve belirsizliklere öğrencileri hazırlar.
Genel (summative) çıktılar ve ürünler önceliklidir.	Öğrenme süreci önceliklidir.

Tablo 11: Geleneksel ve Otantik Değerlendirme Metotlarının Karşılaştırılması

(Kaynak: Lombardi, 2008, s.6).

Performans Değerlendirme:

Performans değerlendirmesi, öğrencilerin bazı ürünleri oluşturarak veya bazı etkinliklere katılarak doğrudan kapasite ve yeteneklerini göstermesini gerektirmektedir (Reeves ve Okey, 1996, s.193). Performans değerlendirme, bilişsel yeteneklerin kazanılması yanında ayrıca sınıflandırma, tahmin etme, veri toplama ve analiz etme gibi diğer yetenekleri de değerlendirmektedir. Bu strateji, deneysel bilimsel süreçleri kullanarak problem çözme durumlarına dair öğrenci yeteneklerini görme noktasında öğretmene imkan sağlar ve ayrıca öğrencilerin kavramların anlamlarını gerçekçi durumlara nasıl transfer ettikleri ve uyguladıklarını gösterir (Jimarez, 2005, s.51).

Performans değerlendirme eğitimde yaşanan gelişmelere paralel olarak geleneksel değerlendirmeye tercih edilmektedir. Çünkü performans değerlendirme bilgiyi, iyi tanımlanmamış, hüküm vermeyi gerektiren belirsiz bağlamlara uygulaması noktasında öğrenci yeteneği üzerine odaklanmaktadır. Performans değerlendirme, geleneksel testlerin büyük ölçüde durağan bilgiyi ölçtüğünü iddia etmektedir. Lin, Baker ve Dunbar (1991), performans değerlendirmeye dair şu anahtar özellikleri sıralamaktadırlar (Reeves ve Okey, 1996, s.193'ten alıntı):

1. Performans değerlendirme karmaşık öğrenme üzerine odaklanır.

2. Üst düzey düşünme ve problem çözme yetenekleri ile meşgul olur.
3. Çok miktarda aktif cevabı canlandırmaya çalışır.
4. Çoklu adımları gerektiren zorlu görevleri içerir.
5. Önemli ölçüde öğrencinin zaman ve gayretini gerektirir.

Ürün Dosyası (Portfolio) Değerlendirme:

Portfolyo, aslında bir nevi öğrenci çalışmalarını toplama veya depolama mekanizmasıdır. Reeves ve Okey'e göre (1996, s.194); "portfolyolar, zaman içinde toplanan öğrenci çalışmaları koleksiyonudur". Portfolyo değerlendirmesinde ürünle birlikte süreç üzerine odaklanılmaktadır. Genel olarak portfolyoların değerlendirilmesinde uygulayıcılar, çalışmanın tamamlanmasına ve ürünlere bakarlar ve buna göre değerlendirme yaparlar. Ancak portfolyo değerlendirmede kritik bir nokta olan, ürün dosyasını başkalarının değerlendirmesinden ziyade öğrencinin değerlendirmesi hususuna dikkat edilmesi gerekir. Çünkü öğrenciler kendi ürün dosyalarına dair değerlendirme yapmaktan memnun olurlar ve istekli bir şekilde bunları akranlarıyla, öğretmenleriyle, ebeveynleri ve diğer insanlarla paylaşabilirler. Portfolyo değerlendirme yapmadan önce, değerlendirmenin amacı, ürün toplama prosedürü ve bu prosedürün tanımlanmasına dair hususların netleştirilmesi gereklidir.

Değerlendirme üzerine yapılan bu açıklamalar ve vurgular, bize öğrencilerin ne bildikleri ve yapabileceklerine dair faydalı bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre değerlendirme, bütüncül öğrenmeyi değerli görmeli ve nitelikli anlamayı teşvik etmelidir. Bu perspektiften hareketle değerlendirme "birey hakkında hüküm vermekten ziyade kendisine yardım etmeyi amaçlayan yapılandırmacı bir özelliğe" sahiptir. Bu yüzden değerlendirme, öğrencinin başkalarından veya tanımlanmış kriterlerden ziyade kendisine göre başarısının değerlendirilmesini vurgular (Gipps ve Murphy, 1994, s.261; Buhagiar, 2007, s.42'den alıntı).

Bu yeni anlayış doğrultusunda değerlendirmenin amacı değişmiştir. Yeni paradigmada değerlendirme bilimsel veya objektif bir aktivite olarak görülmemektedir.

Çoklu gerçekler, öznellik ve bilginin yapılandırılmasına dair postmodern kavramlar nedeniyle, değerlendirme, “kesin olmayan ve kesin olması mümkün olmayan bir konu” olarak ele alınmaktadır (Harlen, 1994, s.139; Buhagiar, 2007, s.42’den alıntı). Bu, psikometrik değerlendirme modelinden bilimsel bilginin kesinliğine dair şüphenin gerekliliğini ortaya koyan postmodern duruma göre bir eğitim modeline doğru değişimi ifade etmektedir (Gipps, 1993; Buhagiar, 2007, s.42’den alıntı). Buhagiar (2007, s.42), bunun şu anlama geldiğini belirtmektedir: Ölçme araçlarını ne kadar kullanmaya çalışacağımızın bir önemi yoktur ve biz asla öğrencinin kafasının içindeki şeyi bilemeyiz. Değerlendirme sadece bize öğrencinin belirli durumlarda ne yapabileceğine dair bir şeyler söyler. Öğrencinin etkileşimi, görevler ve bağlam yeterli derecede karmaşıktır. Bu nedenle biz öğrencinin diğer durumlarda ne yapacağını bilemeyiz. Winch ve Gingell, (1999), yeni değerlendirme modelinde dıştan gelen kuralcı kısıtlamaların azalmasının bir sonucu olarak, öğrenenlerin içsel mekanizmalarla kendilerini disipline etmelerine daha fazla ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler (Buhagiar, 2007, s.42’den alıntı).

Yeni değerlendirme anlayışında doğru ve net puan anlayışına karşı gömülü bir red söz konusudur. Bu, değerlendirmede testlerin ve sınavların kullanılmamasından ziyade yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Yapılandırmacı teoriler testlerin öğrencilerin ne bildiği ve ne yapabileceğine dair bir şeyler göstermesini isterler. Aynı zamanda bu testlerin iyi bir öğrenmeyi kolaylaştırmasını beklerler. Bu bir anlamda “testleri öğrenmenin hizmetine sunmak” şeklinde de ifade edilmektedir. Bu çerçevede testler, öğrencinin sahip olduğu önemli fikirlerin ne olduğunu ve kendi problemlerini çözmede bu anlayışlarını kullanabildikleri imkanları tespit etmeyi amaçlayan önemli aygıtlardır” (Shepard, 1991, s.9; Buhagiar, 2007, s.43’den alıntı).

Buradan hareketle değerlendirmenin öğrenme ve öğretim dışında tutulamayacağı, onunla dinamik bir etkileşim içinde olması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Bütün bunlar, uygun olan çoklu metotların kullanılmasını destekleyen daha kapsayıcı bir sistem geliştirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü çeşitlilik ve farklı değerlendirme etkinlikleri daha yüksek kalite ve doğru bilgi sağlamaya imkan verecektir. Bu süreçte yapılandırmacı anlayışla bağlantılı olarak öğrencilerin de aktif

olarak değerlendirme s¼recine katılımları önemli bir nokta olarak göz önünde bulundurulmalıdır (Buhagiar, 2007, s.43-44).

Bu bölümde ele alınan bilim anlayışındaki değişim, öğrenme kuramlarındaki gelişmeler ve yapılandırmacılığın birçok boyutu ile ilgili konuların ardından, özellikle Türkiye'deki son program geliştirme çalışmalarından sonra DKAB öğretim programlarının da bu yaklaşım çerçevesinde yeniden düzenlenmesi, meseleyi din eğitimi ve öğretimi açısından incelemeyi gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda yapılandırmacılığın din eğitimi ve öğretimi açısından çağrıştırdığı bazı boyutlar üzerinde durulacaktır.

3. DİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN YAPILANDIRMACILIK

Yapılandırmacılığın, felsefi boyutundan eğitime yansıyan boyutlarına kadar oldukça geniş sayılabilecek bir alanda son yıllarda etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ancak yapılandırmacılığın felsefi boyutuna yapılan vurgunun, eğitimsel boyutundan çok daha fazla olduğunu ilgili alan yazından tespit etmek zor değildir. Bunun yanında öğrenme öğretme süreçlerine dair özgün sayılabilecek bazı projeksiyonlar sunduğu da göz ardı edilemez. Yapılandırmacılığın genel olarak eğitim alanında özelden ise din eğitim ve öğretimi alanında bazı problem alanları olduğu gibi, bir takım fırsatları da bünyesinde barındırdığı söylenebilir. Bu nedenle öncelikle yapılandırmacılığın felsefi temelleri üzerinde durulup din eğitimi açısından kritiği yapıldıktan sonra, öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu bazı uygulama ve öneriler incelenecektir.

Eğitim çevrelerinde son yıllarda geleneksel olarak tanımlanan eğitim anlayışı eleştirilmeye başlanmıştır. Bu eleştirilerin nedenleri sorgulandığında bilim anlayışındaki paradigma değişiminin önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Geleneksel bilim anlayışının nesnelci, evrenselci, determinist pozisyonu, post-modern bilim anlayışı olarak tanımlanan yeni bilim anlayışı tarafından eleştirilmekte ve tekilci, öznelci, belirsizlikçi bir bilim anlayışını önermektedir. Sosyal bilimlerin birçok disiplininde etkili olmaya başlayan bu yeni bilim anlayışı, eğitim bilimleri alanında da kendine bir yer edinmiş gözükmektedir. Şöyle ki, 20. yüzyılın ortalarından itibaren, evrenselci-nesnelci pozitivist bilim anlayışının ürünü sayılan davranışçılığın eleştirilmeye ve tekilci-öznelci yeni bilim anlayışına uygun öğrenme yaklaşımlarının sıklıkla dillendirilmeye başlandığı görülmektedir. Bu yaklaşımların en ünlüsü yapılandırmacılıktır ve bilim anlayışı açısından tekilci-öznelci bilim anlayışını felsefi zeminde savunmaya yönelik post-modern bir temele sahiptir (Aydın, 2007, s.6).

Yapılandırmacılık, son yıllarda Türkiye’de de öğretim programlarının yeniden şekillendirilmesinde etkili olmuştur. Bu çerçevede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programları da bu yaklaşım doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir. Yapılandırmacılığın temel savlarına bakıldığında bu yaklaşıma göre bir din öğretiminin fırsat ve tehditlerinin tartışılmaya ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır. Konuyu din öğretimi

açısından tartışılmaya değer kılan husus, yapılandırmacılığın temel özellikleri ve dayandığı felsefi temel ve bunun din öğretimi açısından ortaya çıkaracağı sonuçlardır. Yapılandırmacılığın temel özellikleri ve öğrenme öğretme sürecine çeşitli yansımaları bağlamında bir önceki bölümde detaylı bilgilere yer verilmişti. Burada yapılandırmacılığın temel savları kapsamında sahip olduğu felsefi dayanakların incelenmesi din eğitimi açısından önemli gözükmektedir.

3.1. Yapılandırmacılığın Dayandığı Felsefi Temeller

İlgili alan yazın incelendiğinde yapılandırmacılığın post-modern epistemolojik ve ontolojik bir pozisyona sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ortaya koyduğu temel savlar felsefi bir zemine oturmaktadır. Post-modern bilim anlayışının bilgi, doğru ve insanla ilgili ortaya koyduğu iddialar doğal olarak eğitimi de yakından ilgilendirmektedir.

Sözer'e (2006) göre postmodernizmin tarihsel ve kültürel temellerini ortaya çıkarmak amacıyla Antik Yunan Felsefesine özellikle de Sofistlere kadar gidilebilir. Sofistlerin septisizmi, relativizmi ve nihilizmi postmodernistlere hem benzer hem de cazip gelir. Bilindiği gibi Sofistler "insan"ı her şeyin ölçüsü olarak kabul ederler. Hatta öyle ki insan "*var olanların varlıklarının da var olmayanların var olmadıklarının da*" ölçütüdür. Dolayısıyla bu anlayışa göre "doğru" olacak, herkesin doğru sayacağı bir yargıya varmanın imkanı yoktur. Sofistlere göre varlığın bilgisini bile elde etmek mümkün değildir. Bir bakıma Sofistler kendilerinden önceki filozofların temel konusu olan "tabiat"ı, dış dünyayı terk ederek, insana yönelmekte ve onu her şeyin merkezi, temel unsuru yapmaktadırlar.

Aydınlanma, Tanrı'nın merkezi olduğu kutsal bir düzenden insanın merkezi olduğu dünyevi bir düzene geçişi ifade etmektedir. Postmodern dünyada ise, ne Tanrı ne de insan merkezdir. Merkezsiz ya da çok merkezli bir düşünce sistemi söz konusudur. Bu sistem içinde insan, bütünsel, tutarlı bir "akıl", tarihi inşa eden bilinçli bir özne değil, sürekli oluş halindeki, etkileyen, etkilenen, bütünlükten, tutarlılıktan yoksun, çeşitli "özne konumları"ndan (subject positions) konuşan, çelişkilere düşen bir kimliktir.

Buradan hareketle yapılandırmacılığın dayandığı felsefi temelleri anlamak ve eğitimle ilişkisini kurabilmek için ilgili bazı hususlara değinmek gerekmektedir. Burada post-modern felsefe ile yapılandırmacılığın vurgu seviyesi yüksek boyutları üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

1. Gerçeklik: Aydın (2007, s.25-26) gerçekliğin bireysel bilinç tarafından yapılandırıldığını belirtmektedir. Bilişin, kültürün ve dilin dışında bilinebilir olan bir ontolojik gerçeklik yoktur. Bu yüzden gerçeklik görecelidir. Beck ise (1993) gerçekliğin bizim düşündüğümüzden çok daha kompleks bir durum olduğundan bahseder. Gerçeklik düşüncelerimizle basitçe yansıtılabileceğimiz objektif olarak dışarıda duran bir şey değildir. O, kısmen insanın ortaya koyduğu bir şeydir. Biz gerçekliği ihtiyaçlarımız, ilgilerimiz, önyargılarımız ve kültürel geleneklere göre biçimlendirmekteyiz. Görüldüğü üzere insan her şeyin ölçüsü olarak kabul edilmekte, gerçeklik öznel deneyimlere ve bireysel algılara indirgenerek öznelleştirilmektedir.

Postmodernistler, gerçeklik kavramına yaklaşırken odak kavramını kullanmaktan da kaçınmaktadırlar. Onlara göre gerçek sürekli değişir, evrensel, bütünüyle tanımlanabilir bir gerçeklik yoktur. Bu yüzden odaksızlık ya da çok odaklılıktan söz etmek daha doğrudur. Bunun bir sonucu olarak aklın evrenselliği, bilginin evrenselliği ve kimi değerlerin genel geçerliğinin reddi söz konusu olmaktadır. Odaksızlığın veya çok odaklılığın savunulması aslında görecelilik, çoğulculuk, çok kültürlülük, yerellik anlayışlarının ve her türden ayrıma karşı duran bakış açılarının bir ürünüdür. Onlara göre ne kadar kültür varsa o kadar çok odak vardır ve bunların hangisinin doğru olduğu gösterilemez. (Aydın, 2008, s.30).

Postmodern felsefeyi benimseyenler, odak düşüncesine karşı çıkmaları, gerçekliği göreceli hale getirmeleri nedeniyle, “temel” düşüncesine de karşı çıkmaktadırlar. Temel düşüncesine karşı çıkmaları da bilgideki kesinliği yadsımaya dönüktür. Halbuki temelcilik, insan düşüncesine, varlığı anlamlandırmada ve ona ilişkin bilgiler oluşturmada bir çıkış noktası vermektedir. Temelsiz ne bilgi, ne inanç, ne de felsefe kurulabilir (Aydın, 2008, s.31-32).

2. Görecelilik: Postmodern bilim anlayışı modernizmin tekçi ve bölünmez nitelikteki değerlerini ve ilkelerini daha çok görecelilik ilkesiyle sarsmaya çalışmaktadır. Değer yargılarının izafiliği postmodern insanın tabiatı olarak görülmektedir. Çünkü postmodernizmin sonucu olarak mümkün gerçekliklerin sayısı artmıştır. Postmodernistler “kritersiz” bir toplumun geliştirilmesinden söz ederler. Bir başka deyişle modernizmin toplumsal anlamda dayatmacılığının karşısına postmodernizm hiç bir kesin doğrunun ve gerçeğin olamayacağı görüşünü çıkarmaktadır. Sosyal anlamda tek bir “değer”den değil, pek çok “değer”den bahsetmektedir (Sözer, 2006). Bu durumda bilgiyi bilgi olmayandan, doğruyu doğru olmayandan ayıracak bir kriter olmayacağı sonucu çıkarılabilir. Aydın’a (2007, s.30) göre gerçekliğin ve doğruluğun görecelileştirilmesi ve çoğulculuk adına çoklu hakikatlerin onaylanması ve buna izin verilmesi eğitim bilim açısından önemli sorunlara yol açabilecek niteliktedir.

3. Öznellik: İnsan, tabi kılma ve boyun eğme pratiklerini sorgulayabilen ve yeni öznellik tarzlarını inşa etmeye girişebilen bir özne konumundadır. Ne hakikat, ne yalan, ne yenilik, güzellik ve çirkinlik vs. vardır. Var olan farklı ve eşit sonsuz sayıda zevklerin bir yelpazesidir. Bu anlamda postmodern bireyin ya da öznenin tercihleri tartışılmaz, bu tercihleri, hiçbir kimse, hiçbir aşkın tarihsel ve çoğulluğa ait otorite değiştiremez (Sözer, 2006). Bir anlamda her bireyin, her dilin ve her kültürün ifade ettiği doğruluk, varsayıdığı gerçek eşit düzeyde geçerlidir. Dolayısı ile bilgi-değer, doğru-yanlış, iyi-kötü, gelişmiş kültür-gelişmemiş kültür gibi karşıtlığa ve dualizme dayanan ayrımlar yanlış kabul edilmektedir (Aydın: 2007, s.31).

4. Nesnellik: Yapılandırmacılar nesnel bilgiyi kabul etmemektedirler. Çünkü onlara göre dil, kültür ve bilişsel yapı bilginin oluşmasında etkindir. Bu açıdan nesnel bilgiye vurgu yapan pozitivizm yanlıştır. Her bilgi bireylerin kültürel şartlara bağlı öznel deneyimlerine, ön yargılarına, beklentilerine ve kavramlarına dayanır. Yapılandırmacıların gerçekliği görecelileştirmesi ve öznelileştirmeleri onları bilginin nesnelliği düşüncesine karşı çıkmaya itmiştir. Oldukça görece ve öznel bu anlayışın eğitim süreçleri ve öğretim programları açısından problemli bir durum oluşturacağı gözükmemektedir. (Aydın, 2007, s.26-27).

5. Çokkültürlülük-Çoğulculuk: Yapılandırmacılığın felsefi dayanakları çoğulcu ve çokkültürlü bir yapıyı ön plana çıkarmaktadır. Postmodernizmin modernizme karşı en temel tezi, modernizmin tekçi ve tek kültürcü anlayışına karşılık, çoğulculuğu ve çok-kültürlülüğü temel alan anlayıştır. Modernizm, ortaya çıkardığı ve belirlediği kültür anlayışını (yüksek kültür) tek doğru ve tek gerçek olarak ortaya atmakta ve dünyadaki tüm toplumların ve kültürlerin kendilerini buna göre değiştirmelerini veya bu kültüre uyum sağlamalarını istemektedir. Batı entelektüel geleneğinde “Tek Tanrı, Tek iyi, Tek Hakikat” merkezi bir yer işgal eder ve dolayısıyla bu, modernizmin de eski gelenekten aldığı bir şeydir. Ancak postmodernizmin dünyası zıtlıkların birbirine karıştığı bir dünyadır. Postmodern kültürde toplumun bir totalite veya mükemmel bir sistem olduğu fikri terk edilir. Postmodernistlere göre eğer bir toplum çoğulculuğu (pluralism) teşvik ediyorsa sağlıklıdır. Fakat bu amacı gerçekleştirmek için muhalif görüşleri hem koruyan hem de reddeden söylem teşvik edilmelidir (Sözer, 2006). Buna göre her şey bireye ve kültürel yapıya bağlı olduğu için her bilgi ve değer yerel ve kültürelidir.

Aydın (2007, s.34-35) yerellik olgusunun, gerçeğin ve doğruluğun kültürlere göre değişebileceği ve evrensel bir gerçekliğin ve doğruluğun bulanmadığı savının bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Bu sava göre her kültürün kendine göre gerçeklik ve doğruluk anlayışı söz konusudur. Yerelliğin gündeme getirilmesi, yerele duyarlılığı artırması, çokkültürlülük, saygı, hoşgörü, farklılığın bilincinde olmak gibi olumlu değerler içermesi açısından belli açılardan olumlanabilir. Bu açıdan yerelliğe vurgunun eğitimbilim açısından değeri yadsınamaz. Ancak, yerelliği, yapılandırmacıların yaptığı gibi, evrenselin karşısına yerleştirmek ve evrenseli yadsımak, yereli kutsamak ve her toplumu yerel otantikliği içerisinde bırakmak, kimi durumlarda oldukça kötü sonuçlar da doğurabilir.

6. Üst Anlatılar: Evrensel bilgi ve değer vurgusuna karşı çıkıldığı için dünyayı bütünüyle açıklama ve yönlendirme iddiasındaki ideallerin hepsine meta anlatı olarak bakılmakta ve bunların artık anlamını yitirdiği ve hiçbir hükmünün kalmadığı belirtilmektedir. (Sözer, 2006). Üst anlatıların büyük öykülere indirgenmesi, evreni, insanı ve toplumu bütüncül açıdan kavramaya ve makro düzeyde dönüşümler ve

devrimler yapmaya olanak bırakmamaktadır. Oysa yeryüzündeki, eşitsizlik, insan hakları ihlali, adaletsizlik gibi olgulara makro düzeyde bakmak ve bunları olumluya çevirmek için üst anlatılar oluşturmak zorunludur. Aynı şey, evreni ve insanı anlamak için de gereklidir. Zira evrene, insan ve topluma, yapılandırmacıların yaptığı gibi, parçalı, bölük pörçük, neyin hangi şeyle ilişkili olduğu belirsiz, sistemsiz bilgilerle bakmak, zihinsel bir karmaşa yaratabilir; gerçeğin bütüncül fotoğrafını çekmeye engel oluşturabilir (Aydın: 2007, s.36-37).

7. Yorumsamacılık (Hermönetik): Yapılandırmacılığın temel özelliklerinden birisi de “yorumsamacılık”tır. Çünkü her şeyin görece olması, her şeyin değişebilirliği, her şeyin gidebilirliği veya farklı anlam ve yorumların ortaya çıkabilmesi için metinler üzerinde yapılacak yorumların çok önemi vardır. Yapılandırmacılar nesnel doğrunun yerine hermonetiğin doğrusunu koyarlar, dolayısıyla bu, aynı zamanda nesnel bilgiyi reddederek hermonetik bilgiyi kabul etmek demektir. Çünkü onlara göre dünyada hiç bir şey “dil”i aşamaz. Her şey özde bir metindir ve metnin anlamı her okuyana göre değişir yeniden şekillenir ve yeniden inşa edilir (Sözer, 2006; Aydın, 2007, s.38). Bir metin, her okuyucu tarafından farklı okunacağı gibi, gerçeklik de, gerçeklik ile ilişki içerisine giren her bilinç tarafından farklı farklı okunacaktır, kısacası bu, dünyanın tek bir anlamı yoktur anlayışına ulaşmalarına neden olmuştur (Doltaş, 1988, s.189; Aydın, 2008, s.35’ten alıntı). Burada metni okuyanın metne, orada olmayan unsurları yansıtması gibi bazı olumsuz sonuçlar gündeme gelebilir. Şüphesiz metnin yorumunda metni yorumlayan öznenin birikimini ve payını yadsımamak gerekir. Ancak buna dayanarak metnin anlamını özneye indirgemek bilimsel açıdan kabul edilebilecek bir tutum değildir. Zira bu, herhangi bir metnin her anlama gelebileceği, buna rağmen paradoksal bir biçimde hiçbir nesnel anlamın bulunmadığını ima etmektedir (Aydın, 2008, s.36). Bunu özellikle din ve onun eğitimi açısından düşündüğümüzde oldukça görece bir durum ortaya çıkacaktır.

Yapılandırmacılığın felsefi zeminde öne çıkardığı tezler, öznelci bilim anlayışının izlerini taşımakta ve felsefi açıdan postmodernist anlayışla örtüşmektedir. Bu da yapılandırmacılığın postmodern bilim anlayışının eğitimdeki iz düşümü olduğunu çağırıştırılmaktadır. Yapılandırmacılığın temel iddialarının hemen hemen

tamamı postmodern felsefi anlayışta yer almaktadır. Nesnel gerçeğin bilinemeyeceği, bilginin göreceli olduğu, çoğulculuk ve çok kültürlülüğün onaylanması, üst anlatılara karşı çıkılması gibi konularda postmodernizm ve yapılandırmacılık benzer perspektifler sunmaktadır. Nitekim kimi yapılandırmacı düşünürler de benzer düşünceleri ileri sürmektedirler. Örneğin; Cromer, ‘yapılandırmacılığın, postmodernizmin bilimsel gözlemlerin nesnelliğinin ve bilimsel bilginin doğruluğunun sorgulanmasından doğduğunu’; Fluery ise, onun ‘postmodernist bilgi kuramının eğitime transfer edilmiş bir hali’ olduğunu iddia etmektedir (Aydın, 2007, s.40).

Yapılandırmacılığı, eğitim anlayışımızın temeline yerleştirmeden önce yukarıda zikredilen felsefi temelleri doğrultusunda düşünmek ve eleştiri süzgecinden geçirmek son derece önemlidir. Bununla birlikte yapılandırmacılığın sunduğu ve öğrenme öğretme sürecine katkı sağlayabilecek özgün perspektiflerini mevcut eğitim anlayışımızla birleştirerek bir uzlaşmaya gitmek önemli bir adım olarak görülebilir.

3.2. Yapılandırmacılığın Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

Yapılandırmacılıkla ilgili verilen bu açıklamalardan sonra onun din eğitimi açısından imkanı ve uygulanabilirliği üzerinde durmak gerekir. Kaymakcan’a göre, aslında yapılandırmacı yaklaşıma göre din öğretimi yeni bir fenomendir. Dünyada yapılandırmacı yaklaşımın okullarda uygulanmasında din gündeme gelmemiş, ilk olarak matematik ve dil öğreniminde uygulanmıştır. Türkiye’de yeni DKAB programlarına kadar geleneksel eğitim anlayışına göre ilmihal merkezli bir din eğitimi yaklaşımı hakim olmuş, öğrenme ortamı ve materyaller bu anlayışa göre tasarlanmıştır (Kaymakcan, 2007a, s.182).

Daha önce de belirttiğimiz üzere yapılandırmacı yaklaşımın felsefi vurgusu, eğitsel vurgusundan çok daha fazladır. Her ne kadar öğrenme öğretme sürecine dair yaklaşımın sunduğu perspektifler özgün kabul edilse de meselenin özünde yatan felsefi yaklaşımın göz ardı edilmesi mümkün değildir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre din eğitimi konusu değerlendirilirken onun felsefi olarak dayandığı ontolojik ve epistemolojik pozisyonlar dikkate alınmak durumundadır. Yapılandırmacılığın

dayandığı felsefi temellere dair yukarıda verdiğimiz bilgiler ışığında konuyu din eğitimi açısından tartışmaya çalışalım.

Yapılandırmacılığa göre gerçeklik bireysel bilinç tarafından yapılandırılmakta, basitçe dışarıda duran bir şey olmaktan ziyade insanın ortaya koyduğu bir şey olarak değerlendirilmekte ve insan her şeyin ölçüsü kabul edilerek gerçeklik öznel deneyim ve bireysel algılara indirgenmektedir (Aydın, 2007, s.25-26; Beck, 1993). Yapılandırmacılık aynı zamanda hiç bir kesin doğrunun ve gerçeğin olamayacağı görüşünü ileri sürmekte, tek bir doğru ve gerçeğin mümkün olmadığı fikrini ön plana çıkararak gerçek ve doğruyu oldukça göreceli hale getirerek çoklu hakikatleri onaylamaktadır (Sözer, 2006).

Yapılandırmacılığa göre bilginin nasıl oluştuğu ve bu bilgi oluşum teorisinin din tarafından kabul edilebilirliğini ele alan Kaymakcan (2007a, s.182) da, yapılandırmacılığın göreceli bir bilgi anlayışını kabul ettiğini ve kişilere göre farklı hakikatlerin olabileceğini belirtmekte, dinlerin ise genelde hakikati kendilerinin temsil ettiğini söylemektedir. Din açısından bakıldığında vurgu seviyesi farklı olsa da hakikatin mutlaklığı ve herkesten bağımsız olarak var olduğuna inanıldığı görülmektedir. Bu ise yapılandırmacı öğrenme kuramının temel felsefesi ile örtüşmemektedir.

Yapılandırmacılığın gerçekliğe bakışı, bilginin göreceliliği, öznellik üzerine yaptığı felsefi vurgular onun çoğulcu ve çok kültürlü bir yapıyı ön plana çıkardığını göstermektedir. Dinin mutlak hakikati temsil iddiasını kabul etmeyen göreceli din anlayışı ise dini çoğulculuğu hatırlatmaktadır. Yapılandırmacılığın din eğitimi açısından ön plana çıkardığı en önemli sonuçlardan biri olarak değerlendirilebilecek dini çoğulculuk konusuna ayrı bir başlık olarak değinilmeye çalışılacaktır.

Yapılandırmacı felsefe, modern bilim düşüncesinin tekçi ve tek kültürcü anlayışına çoğulcu bir anlayışı benimseyerek karşı çıkmaktadır. Tek iyi, tek hakikat gibi vurgular yapılandırmacılıkta ter edilir ve zıtlıkların birbirine karıştığı çoğulcu bir dünya öngörülür (Sözer, 2006). Bu durumda her türlü bilgi, anlayış, değer ve doğru, bireye ve kültürel yapıya bağlıdır. Aydın (2007, s.34-35) çoğulcu bir anlayış doğrultusunda

yerelliğin gündeme getirilmesi, bu konudaki duyarlılığın artırılması, farklılıkların bilincinde olma gibi olumlu görülebilecek hususların ortaya çıkmasını olumlu görmenin mümkün olabileceğini ancak yerellik ve bireyselliğin evrenselin karşısına yerleştirilmesinin ise doğru olmayacağını belirtmektedir.

Kaymakcan (2007a, s.182-183), okullardaki geleneksel din eğitimi modellerinden daha çok çoğulcu din eğitimi modellerinin yapılandırmacılıkla uyumlu olduğunu belirtmektedir. Türkiye özelinde konuyu değerlendiren Kaymakcan, öğrencilerin dindarlık düzeyinin yüksek olduğu ve İslam dininin hakikati temsil etme konusunda diğer dinlerden daha üstün olduğu inancının hakim olduğu toplumlarda din öğretiminde göreceliliği öngören yapılandırmacılığı esas alarak İslamiyet öğretiminin etkin olarak yapılması ve kabul görmesi noktasındaki soru işaretlerini de gündeme getirmektedir.

Yapılandırmacı felsefe evrensel bilgi, değer ve hakikat vurgusunu kabul etmediği için dünyayı ve insanı açıklama ve yönlendirme iddiasında olan üst anlatıları da reddetmekte ve bunların hiçbir anlam ifade etmediğini belirtmektedir (Sözer, 2006). Din aslında dünyaya ve insana dair üst anlatı kabul edebileceğimiz bir takım bilgi, değer ve hakikatler sunmaktadır. Bu durumda görecelilik ve çoğulculuk bağlamında evrene, insana, topluma parçalı, bölük pörçük, neyin hangi şeyle ilgili olduğu belirsiz, sistemsiz bilgilerle bakmak ciddi anlamda zihinsel bir karmaşa yaratabilir. Aydın (2007, s.36-37), eşitlik, insan hakları, adalet, iyilik gibi olgulara makro düzeyde bakmak için üst anlatıların varlığının zorunlu olduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacı felsefenin önemli özelliklerinden bir tanesi olan yorumsamacılık da hem eğitimbilim hem de din eğitimi açısından üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Her şeyin görece olması, değişebilirliği, farklı anlam ve düşüncelerin olması için yorumların büyük önemi söz konusudur. Yapılandırmacılar nesnel doğrunun yerine, hermönetiğin doğrusunu koymaktadırlar (Sözer, 2006; Aydın, 2007, s.38). Meseleye yine din perspektifinden bakıldığında din mensuplarının algılamalarına ve yorumlarına göre değişmeyen belirli dini ilkelerin olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Kaymakcan (2007a, s.183) dini inanç ve ilkelerin tarihsel süreç içerisinde fert ve toplum tarafından farklı yorumlandığını belirtmekte, bu gerçeğe bağlı

olarak bir din içerisinde mezhepler veya dini yorumların ortaya çıktığını söylemektedir. Ancak belirli bir dinde o dine inananların yorum ve deneyiminden bağımsız olarak herkes tarafından kabul gören temel dini esasların varlığının olmadığı tezinin din mensupları tarafından kabul edilebilirliğinin ise zor olacağını ifade etmektedir. Bu nedenle Kaymakcan, çoğulcu din eğitimi yaklaşımlarıyla daha çok örtüşen yapılandırmacı öğrenme teorisinin din eğitiminde uygulanması üzerinde düşünmek gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Dini bilginin kutsala referansı nedeniyle diğer bilgi türlerinden farklı olması nedeniyle din eğitimi programları geliştirilmesi ve uygulanmasına büyük özen gösterilmesi gerektiğini belirten Kaymakcan (2007a, s.183), Türkiye bağlamında okullarda yapılandırmacılık bağlamında strateji geliştirirken bir din veya mezhebin doktriner boyutunu içeren ve genel kabul gören temel esaslarından ziyade dinin teorik esaslarından yola çıkarak oluşan inananların fert ve toplum içerisindeki deneyimlerinin yapılandırmacılığa göre işlenilmesinin daha doğru olacağını ifade etmektedir. Çünkü ona göre dini metinler ve ilkelerden yola çıkarak oluşan deneyimler ve sosyal hayata yansımaları mutlak anlamda kutsal değildir. Farklı algılama ve yaşama biçimleri her zaman için mümkündür ve dini açıdan kabul edilebilir.

Grimmitt (2000a, s.45-46) yapılandırmacı din eğitim ve öğretiminde öncelikli amacın, çocukların kendi deneyimleri üzerinde yoğunlaşmalarını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Burada öğretmenlerin rolü ise, ne kendilerinin ne de öğrencinin akranlarının herhangi bir yargılama ve korku olmaksızın çocuklara deneyimlerini açıklamaları ve ifade edebilmeleri için bir alanı kullanmalarına izin vermektir. Böylece kendi deneyimlerinden elde ettikleri konuları paylaşmaları onların ne söyledikleri ve anladıklarını daha iyi bir şekilde yansıtabilecektir. Öğrencinin bu şekilde işe koşulması dışarıdan verilecek tanımlamalar ve kalıplardan daha anlamlıdır.

Grimmitt (2000b, s.215-216), yapılandırmacı öğrenme teorisinin din eğitimine uygulanmasında özellikle radikal ve sosyokültürel yapılandırmacılığın pedagojik uygulamalar açısından pek uygun olmadığını, bu nedenle bu teorilerin din eğitimi açısından yeniden düşünülmesi ve düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımı din eğitime uygulamak için öğrencilerin etkili bir şekilde şu

hususlar çerçevesinde öğrenme yaşantısı geçirmesi gerektiğine dair bazı prensipler belirtmektedir:

- Öğrenciler, düşünce ve deneyimin etkileşimini teşvik eden sorgulama ve değerlendirmeye dahil edilmelidirler.
- Öğrenciler, kendi deneyimleri, ihtiyaçları, ilgileri, soruları ve inançları ile öğretimi yapılan içerik arasında bağlantılar kurmalıdırlar.
- Öğrencilerin kendi anlamlarını yapılandırmalarına, kendi sonuçlarına ulaşmalarına imkan sağlanmalı ve bunlara nasıl ulaştıklarını tanımlamaları istenmelidir.
- Öğrenciler, öğretmenler ve diğer öğrencilerin müdahalelerine cevap vermeyi içerecek şekilde, onlarla etkileşim içinde olmalıdır.
- Öğrenciler, işbirlikli ve ortak problem çözme yaşantılarına dahil edilmelidir.
- Öğrencilerin, eleştirel bir şekilde kendi bilgi, inanç ve değer varsayımları üzerinde değerlendirme yapmaları, bunları alternatif kültürel bakış açıları ile karşılaştırmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin, dil ve kelimelerin, farklı grupların kültürel, dini, sosyal veya politik ilgi ve değerlerini gösteren anlam ve yorumları taşıdığını, bu anlamların yeni anlamlar için yeniden yorumlanabileceğini anlamaları sağlanmalıdır.

Grimmitt (2000b, s.216-217), bu temel prensipler doğrultusunda üç eğitsel strateji aşaması önermektedir. Bunlara kısaca değinmeye çalışalım:

1. Hazırlayıcı Eğitsel Yapılandırıcılık (Preparatory Pedagogical Constructivism): Bu stratejinin ilk aşamasında öğrenciler, dini içeriğin bir parçasıyla karşı karşıya getirilir, kavramsal ve dilsel olarak onları hazırlamak için kendi deneyimleri üzerinde düşünmeye ve sorgulamaya sevk edilir. Öğretmen, pratik ve grup odaklı etkinlikleri içeren sorular ve müdahalelerle öğrencilerin sorgulama ve değerlendirmelerine katkı sağlar.

2. Doğrudan Eğitsel Yapılandırıcılık (Direct Pedagogical Constructivism):

Stratejinin ikinci aşamasında öğrenciler, herhangi bir açıklama ve yönlendirme yapılmadan doğrudan dini içeriğin bir parçası ile karşı karşıya getirilir. Böylece doğrudan sunulan dini içerik, gözlem yapma, hipotez oluşturma, kendi deneyimlerinden yararlanma, grup içinde temsil edilme yoluyla öğrencilerin kendi anlamlarını ve anlayışlarını yapılandırmaları için bir uyarıcı olur. Bu şekilde öğretmen ve öğrenciler, sorular ve müdahaleler yoluyla sürece katkıda bulunabilirler.

3. Tamamlayıcı Eğitsel Yapılandırıcılık (Supplementary Pedagogical Constructivism): Üçüncü aşamada ise kendi yapılandırmalarının daha karmaşık olması ve farklı bakış açılarını kucaklamasına imkan sağlaması için dini içeriğin bir bölümü hakkında öğrencilere ilave veya tamamlayıcı bilgi sağlanır. Bu son derece önemlidir. Çünkü bu süreç, öğrencileri, yeni bilgilere kendi cevaplarını verebilmelerinde yapılandırıcı olmaya teşvik eden bir durum olarak görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenin sunduğu bazı objektif bilgiler karşısında kendi yorumlarından vazgeçmezler. Kendi anlayışları içine yerleşsin veya yerleşmesin, eleştirel bir şekilde yeni bilginin düşünüldüğü yorumlayıcı sürecin içinde olmaya devam ederler. Öğretmenler, yeni bilgiyi kendi anlam yapılarına nasıl yerleştirebileceklerini düşünmeleri için öğrencilere bilgiler sağlayarak ve girişimlerinde onları destekleyerek bu süreç içinde önemli bir rol oynarlar.

Grimmitt (2000b, s.217), ayrıca yapılandırıcı din eğitimi pedagojisinde kullanılmak üzere aşağıda belirtilen bazı öğrenme ilkelerini de öneri olarak zikretmektedir:

- Dini içerik ile öğrencilerin fert ve toplum olarak buldukları durum, dinamik olarak eleştirel ve yansıtıcı bir şekilde irtibatlandırılmalıdır.
- Öğretmen tarafından dini içeriğin bölümleriyle ilgili iletişim bilgileri, öğrencilerin uygulayarak oluşturdukları boyutla daima ilişki içersinde olmalıdır.
- Dini öğrenmede daima öğrenci merkezli deneyimlerin yorumlarına öncelik

verilmelidir. Daha sonra öğrenciler ve öğretmenler tarafından yapılandırılmış alternatif yorumlar sunulmalı ve değerlendirilmelidir.

Grimmitt'in açıklamalarından da anlaşılacağı üzere yapılandırmacılığın dayandığı felsefi arka plan, din eğitim ve öğretimi açısından problem olarak algılanmakta, bunun üzerine bu yaklaşımın din öğretiminde uygulanabilmesi için yeniden yorumlanması ve düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı perspektiften nasıl bir din öğretimi yapılabileceğine dair önerilerini ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli deneyimlere öncelik verilmesi, teorik dini bilgilerle öğrenci deneyimlerinin ilişkilendirilmesi, öğretmenin öğrencilerin farklı düşünce ve inançları yanında din açısından kabul edilebilir bazı açıklamalar yapması gibi hususları ön plana çıkarmaktadır.

Yapılandırmacılıkta bilgi ve öğrenme bireysel olarak yapılandırılan bir süreçtir ve öğrenen bu süreçte aktif ve özgür bir konumdadır. Öğrenenlere sunulan dini içerik ve kavramlar noktasında onların sahip oldukları ön ve öznel bilgi ve birikimlerini göz önünde bulundurmamak, onları farklı yorumlara sevk etmek, anlam zenginliği yakalamalarına katkı sağlamak işlevsel olarak kullanılabilir şeylerdir. Bu bağlamda öğrenenler sayısınca farklı yorum ve tasavvurların olması mümkündür. Ancak öğrenenlerin tüm farklı yorumlarına rağmen, özellikle dinin değişmez kabul edilen inanç ve ibadet konuları noktasında nesnel bir açıklamanın ve yorumun üzerinde durmak son derece önemli bir konudur. Bu noktada öğretici konumunda olan öğretmenlerin rehberlik ve yönlendirmeleri önemli gözükmektedir.

Okumuşlar (2008, s.78) da, benzer bir noktanın altını çizmekte ve dini bilgiler hakkında bireysel algı ve tasavvurların bulunmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle dinde yorum farklılıklarının olması yadırganacak bir durum değildir. Ancak dini bilgilerin kutsal kaynaklı olup hakikati ifade etmesi ile ontolojik farklılık nedeniyle insan bilgisini aşan konuların birey tarafından yorumlanması arasında sorunlar çıkabilmektedir. Bu sorunların çözümü için de dini öğretimin sunulduğu ana kaynaklardaki bilgiler esas alınmalı ve bu kaynakların belirlediği sınırlar içinde yorumlar kabul edilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre din eğitimi, değişmesi mümkün olmayan dini bilgilerin fertlerin algı biçim ve düzeylerine göre

sunulup onların dinin sınırları içinde tasavvurlar gerçekleştirmelerine yardımcı olarak bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamalıdır.

Yapılandırmacılığın temel savlarına bakıldığında, dinin mutlak hakikati temsil iddiasını kabul etmeyen göreceli bir din anlayışını çağrıştırdığını (Kaymakcan, 2007a, 182), bunun da dinde çoğulculuk veya çeşitlilik konusunu gündeme getirdiğini söylemek mümkündür. Burada dinsel çoğulculuk/çeşitlilik ve onun eğitime yansımaları konusuna da değinmek, meselenin öğrenme-öğretme sürecine dair sunduğu bakış açısını anlamaya yardımcı olacaktır.

3.3. Dini Çoğulculuk

Günümüz dünyasında hayatın pek çok alanında farklı çoğulculuk türlerinin olduğunu söyleyebiliriz. Kültürel, siyasal ve dinsel çoğulculuk bunların başında gelmektedir. '*Dini çoğulculuk*' terimi, her biri 'kutsal'la ilişkili olarak kendi inanç ve uygulamalarını temsil eden pek çok dinsel geleneğin varlığına vurgu yapmaktadır. Dinsel çoğulculuk oldukça eski bir fenomen olmasına rağmen, idrak ediliş şekilleri günümüz dünyasında son birkaç on yıldır devamlı değişiklik göstermektedir. Çünkü yeni tarihi faktörler etkili olarak onun kavramsal yapısını, teolojik durumunu ve mütalaa edildiği ortamın politik ve ekonomik yapısını etkilemiştir (Aydın, 2005, s.15).

Dini çoğulculuk konusu batı Hıristiyan teolojisinde yaşanan gelişmelere paralel olarak ortaya atılmış bir kavramdır. Dinsel çoğulculuk fikrinin nasıl ortaya çıktığına tarihsel olarak bakıldığında 18. yüzyıl aydınlanma düşüncesinden itibaren Batı Hıristiyan düşüncesinde hakikatin anlamı, statüsü ve gerçeklik hakkında nasıl bir tutum takınılacağı gibi konularda bir dizi temel paradigma değişimleri olduğu görülür. Aydınlanma düşüncesinin yol açtığı paradigma değişimleri neticesinde 19. yüzyıla kadar büyük oranda mutlak, statik, monolitik ve dışlayıcı bir karakter arz eden Batı Hıristiyan düşüncesindeki hakikat anlayışı, mutlaklıktan çıkarılarak dinamik ve diyaloga açık bir yapıya bürünmeye başlamıştır. Kısaca bu döneme kadar statik ve ezeli olarak anlaşılan hakikat, artık dinamik ve tarihi olarak algılanır hale gelmiştir. Zira hakikat, onu kavrayan kişinin idrakine bağlıdır. Bu nedenle, mutlak hakikati elinde bulundurduğunu iddia eden görüş, şöyle veya böyle reddedilmelidir (Aydın, 2005, s.21).

Dinsel ve kültürel çoğulculuğun kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıktığı dünyamızda, farklı din mensuplarının ilişkilerinde yeni bir döneme girilmiştir. Post modern dünya olarak adlandırılan bu yeni durumda katı ve saldırgan stratejilerle bir dinsel geleneğin taraftarlarını kendi inançlarından döndürmek suretiyle o dinsel geleneği ve gelenekleri bertaraf etme çabaları artık ortadan kalkmaya başlamıştır. Bir dinin diğer dinler üzerindeki hegemonyası artık geçerliliğini yitirmiş ve bunun yerine dünyanın yer yerinde farklı dinsel geleneklere ve inançlara mensup kişilerin barış içinde yaşaması, karşılıklı saygı ve anlayış içerisinde diyalog kurma gayreti içinde olmaları gerektiği kanaati yayılmaya başlamıştır. Küreselleşmenin getirdiği şartlar, çeşitli inançları, kültürel ve coğrafi olarak belirli sınırlara hapseden eski anlayış ve görüşleri ortadan kaldırmıştır. Farklı geleneklere ve kültürlere mensup insanların karşılıklı ilişkiye girmesi, onların ahlaki ve dini değerlerini de etkilemiştir (Aydın, 2005, s.18-19).

Dini çoğulculuk, bu bağlamda şu önemli soruyu gündeme getirmektedir: *'Bir dinin müntesibi kendi dinlerinin hakikatlerini nasıl ikrar etmeli ve diğer dinlerin doğruluk iddialarına nasıl yaklaşmalıdır?* Peterson ve diğerlerine göre (2003, s.382-383) bu soru, bir dinin müntesibinin başka bir dinin müntesibine nasıl yaklaşması gerektiğini değil, fakat kişinin bir başkasının bağlı olduğu şeye nasıl yaklaşması gerektiği üzerine odaklanmaktadır. Diğer insanların dini iddialarını anlama, onların anlamını ve onların onlara inanan kişilerin hayatında ne gibi bir öneme sahip olduğunu yorumlama ve onlara atfedilen doğruluğu eleştirel bir şekilde değerlendirmeye çalışma önemli bir çıkış noktasıdır. Diğer yandan, diğer insanlara nasıl yaklaşılabileceği sorusu da ahlaki bir sorudur. Bu durumda çoğu zaman, müsamaha, anlayış, gözetme ve merhamet gibi kelimeler tartışmaların anahtar kelimeleridir. Aynı kanaatte olmadığımız kişilere nasıl muamele edeceğimize dair hükümleri, doğrudan doğruya o kişilerin inandıklarının doğruluğu veya yanlışlığına dair epistemolojik iddialardan çıkarmaya çalışmak yanlış bir yaklaşım olabilir. Müsamaha ve başkalarına açık olmanın, başkalarının inandıkları ve düşündükleri ile hem fikir olmak anlamına gelmediğinin farkında olmak önemli bir nokta olarak görülmelidir.

Çoğulculuk modelinin, hem mevcut dinsel çeşitliliğe entelektüel ve pratik bir

cevap hem de dışlayıcılık ve kapsayıcılığa alternatif olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Özellikle Hıristiyan düşünürler çoğulculuğu, dışlayıcılık ve kapsayıcılığa alternatif olarak ileri sürmüş ve geliştirmişlerdir. Bunlar dinlerin birbirleriyle çelişen hakikat iddialarını çözme teşebbüsünde bulunan üç paradigma olarak nitelendirilebilir (Aslan, 2006, s.12). Şimdi bunları kısaca incelemeye çalışalım.

3.3.1. Dışlayıcılık (Exclusivism)

Dışlayıcı yaklaşıma göre, kurtuluş, özgürleşme, insanın kemale ermesi ya da dinin nihai amacı olarak kabul edilen şey, sadece hususi bir dinde bulunur veya onun aracılığıyla elde edilir. Her ne kadar diğer dinler de hakikatler ihtiva etseler de, kurtuluşu veya özgürleşme yolunu sağlamada yalnızca bir din tek başına etkindir. Diğer dinlerin mensupları, dindarlıklarında samimi olsalar ve ahlaken dürüst olsalar da, kendi dinleri aracılığıyla kurtuluşa eremezler. Kurtulmak için biricik yoldan haberdar olmaları ve onu kabul etmeleri zorunludur (Peterson ve diğerleri, 2003, s.383-384). Aslan (2006, s.12), dışlayıcılığın bu temel tavrını kısaca '*sadece benimki doğru*' cümlesiyle ifade etmektedir.

Bu türden bir inancın, özellikle Hıristiyanlığı yapma gayretini içerdiği ve misyonerlik faaliyetlerine temel oluşturduğu belirtilmektedir. Dışlayıcılar görüşlerini savunmak için, dinlerin birbirleriyle çelişen doğruluk iddialarının varlığına dikkat çekmektedirler (Peterson ve diğerleri, 2003, s.384). Aydın'a göre (2005, s.26-27) aslında dinler tarihine bakıldığında hemen hemen her dinsel gelenekte bu tür dışlayıcı görüşleri savunanlar bulunmaktadır. Örneğin; Hıristiyanlara göre Tanrı'ya, dolayısı ile kurtuluşa götüren tek yol İsa Mesih'ten geçmektedir. Çünkü o, Tanrı'nın eşsiz ve tüm insanları bağlayıcı yegane vahyidir. Bu yüzden o, tüm diğer dinlerin ve inançların tek ölçütüdür. Bu görüşü savunan Hıristiyanlar iddialarını temelde şu iki İncil ayetine dayandırmaktadırlar: "*İsa, ben tek yol, tek hakikat ve tek yaşamım, ben aracı olmadıkça kimse Baba'ya gelemez dedi (Yuhanna, 14:6)*", "*Başka hiç kimse için kurtuluş yoktur. Çünkü göğün altında, insanlar arasında bizi kurtarabilecek verilmiş bir ad yoktur (Resullerin İşleri, 4:12)*".

Meseleye İslam açısından bakıldığında ise; Müslümanlar diğer peygamberlere

verilmiş olan vahyin eksik olup, doğru olmayan şeylerle karışık olduğunu kabul ederler. Hz. Muhammed (sav), Allah'ın hakiki ve son peygamberidir ve getirdikleri mutlak surette kamildir. Sadece Kur'an'da Allah'ın mesajları insan sözleriyle karışmamıştır. Allah'ın sözleri hususi bir halka değil, bütün beşeriyete söylenmiştir ve doğru hayat tarzı için gerekli her şeyi sadece Kur'an ihtiva eder. Bu nedenle bütün diğer kitapları bırakıp sadece onu takip etmeleri söylenmektedir (Peterson ve diğerleri, 2003, s.384). Bu görüşü destekleyenler ise temelde Kur'an'ın şu ayetlerine başvurumaktadırlar: “*Allah katında din İslam'dır (Al-i İmran, 19)*”, “*Kim İslam'dan başka bir din ararsa, bu kendisinden asla kabul edilmeyecek ve o, ahirette kaybedenlerden olacaktır (Al-i İmran, 85)*”, “*Bugün dininizi sizin için kemale erdirdim, nimetlerimin tamamını size bahşettim ve sizin için din olarak İslam'ı uygun gördüm...(Maide, 3)*”.

Dışlayıcı görüş, diyalog çağının başladığı 1960'lardan itibaren bir kısım teologlar tarafından ciddi tenkitlere tabi tutulmuş ve reddedilmiştir.

3.3.2. Kapsayıcılık (Inclusivism)

Kapsayıcı fikri benimseyenler bir taraftan dışlayıcılık, diğer taraftan ise çoğulculuk fikriyle örtüşen karma bir yaklaşım sergilemektedirler. Bir taraftan kişinin kendi geleneksel değerlerine bağlı kalması, diğer taraftan da diğer dinsel geleneklere ve onların taraftarlarına karşı dışlayıcı tutumdan kurtulup daha olumlu bir tavır takınması amacıyla geliştirilmiş bir modeldir. (Peterson ve diğerleri, 2003, s.398; Aydın, 2005, s.30-31). Aslan (2006, s.13) kapsayıcılık paradigmasının, muhafazakar Hıristiyanların çoğulculuk tezlerine karşı ürettikleri tepkiler neticesinde doğduğunu belirtmekte ve onun ‘*benimki ve diğerleri beni temsil ettiği kadarıyla doğru*’ söylemini benimsediğini aktarmaktadır.

Kapsayıcılığı savunanlara göre Tanrı'nın insanlık için öngördüğü kurtarıcı iradesi evrenseldir. Dolayısı ile sadece belirli bir dinin mensupları değil, aynı zamanda diğer dinlerin mensupları da kurtuluşa ereceklerdir. Buna göre hakikat ve kurtuluş her dinsel gelenekte mevcuttur. Ancak her gelenekte şöyle ya da böyle mevcut olan bu hakikat ve kurtuluş, gerçekte sadece tek bir bağlayıcı mutlak hakikatin kısmi yansımasıdır. Yani bu görüşe göre tek bir mutlak hakikat ve doğru vardır ve bu

doğrunun bulunduğu dinsel gelenek, diğerlerinden üstündür. Diğer dinsel geleneklerdeki doğru ve güzel şeyler ise, bu tek ve mutlak doğrunun kısmi yansımalarıdır (Aydın, 2005, s.31). Başka bir deyişle onlar, kişinin kendi dini ve öteki dinler arasında önceliği kendi dinine vermek suretiyle dengeli bir anlayış geliştirmeye çalışmaktadırlar. Ancak tüm dinlerin hepsi de birbirine eşit görülmemektedir (Kaymakcan, 2009, s.45). Hıristiyanlık ve İslam açısından bakıldığında kapsayıcılık şu şekilde anlaşılmaktadır:

Kapsayıcılığı savunan Hıristiyanlara göre, Tanrı'nın tüm insanlık için öngördüğü kurtuluş, her dinsel gelenekte mevcut olmakla birlikte, bu kurtuluş daima İsa-Mesih sayesinde olacaktır. Çünkü o Tanrı'nın tek, nihai, eşsiz ve bağlayıcı vahyidir. Yani, Yahudilik, İslam, Hinduizm, Budizm gibi dinlerin, müntesipleri için olan kurtarıcı etkileri nihayetinde gizli olarak onlarda faaliyet gösteren İsa-Mesih'in kurtarıcılık vasfından kaynaklanmaktadır. Yoksa bu söz konusu dinsel geleneklerin hiçbirisi, İsa-Mesih'ten, dolayısı ile Hıristiyanlıktan bağımsız olarak kendi taraftarlarını kurtuluşa erdirmeye yetkisine sahip değildir. Çünkü bunlar mutlak hakikati değil de, sadece onun kısmi yansımalarını ihtiva etmektedirler (Aydın, 2005, s.31; bkz. Peterson ve diğerleri, 2003, s.398-399).

İslam'da ise bütün peygamberler ve onlara tabi olanlar 'Müslüman' olarak nitelendirilmek suretiyle bu kapsayıcı tutuma gönderme yapılmaktadır. Kapsayıcılığı savunan Müslümanlara göre sadece Hz. Muhammed'in tebliğ ettiği kurumsal İslam tek mutlak doğru dindir. Diğer dini gelenekler ise, bu mutlak doğru dinin kısmi yansımalarıdır. Ancak onlar İslam'dan bağımsız olarak taraftarlarını kurtuluşa erdirmeye imkanına sahip değildir (Aydın, 2005, s.31-32).

3.3.3. Çoğulculuk (Pluralism)

Çoğulculuk, tek bir mutlak doğru din veya inanç üzerinde vurgu yapmak veya bu mutlak doğru dini veya inancı diğer dinsel geleneklerin ve inançların taraftarını da içine alacak şekilde kapsayıcı hale getirmek yerine, her dinsel geleneğin veya inancın kendi başına diğerlerinden bağımsız olarak taraftarlarını kurtuluşa götürecekleri noktasından hareket ederek dışlayıcılık ve kapsayıcılığın ötesine geçmeyi hedef edinen

bir modeldir. Bu görüşün savunucularına göre büyük dünya dinlerinin her biri kendi kutsal kitapları, manevi uygulamaları, dini tecrübe formları, inanç sistemleri, kurucuları, hayat tarzlarını ifade eden kültürel biçimleriyle beraber karmaşık tarihi yapılar olarak her birinin farklı şekillerde tanıklık ettiği Nihai Aşkın Varlığa farklı cevap teşkil ederler (Aydın, 2005, s.33). Aslan (2006, s.12) çoğulculuğun, dinlerin çokluğunu makul bir tarzda izah etmeye çalıştığını, dinleri '*aynı zirveye ulaşan farklı yollar*' tarzında gördüğünü belirtmektedir. Çoğulculuğa göre her ne kadar farklı dinler, ilahi gerçekliğe verilen farklı cevapları izhar etseler de, onlardan her biri kurtuluşa, özgürleşmeye veya kemale ermeye başarılı bir şekilde yardım edebilir (Peterson ve diğerleri, 2003, s.388).

Cush ve Francis'e göre (2001, s.53), çoğulculuk, hakikat ve yaşam biçimleri ile ilgili hangisinin nihai anlamda doğru olduğuna dair farklı iddiaların gerçek anlamda kıyaslanamayacağını kabul etmektedir. Bu pozisyon, nihai hakikat kavramının anlamsız, dünya görüşlerinin kültürel ürünler olduğunu ve bu yüzden onlar arasında hüküm vermeyi sağlayacak bir bakış açısının olmadığını destekleyen felsefi görüşten kaynaklanmaktadır. Çoğulculuğun bu şekli, farklı dünya görüşlerinin eşit oranda geçerli veya asılsız (untrue) ve sadece insan kurguları (human constructs) olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle bu tür bir çoğulculuk bakış açısı "negatif çoğulculuk" olarak ifade edilmektedir.

Çoğulculuğun bir diğer formu ise, çeşitli gelenekler arasındaki farklılığın görmezden gelinmesinin imkansız olduğunu kabul eder. Fakat bu, ne bütün gelenekleri reddetme ne de sadece birini ciddi olarak kabul etme nedeni olamaz. O, nihai hakikati bilmek, nihai anlamda farklı dinlerin aynı şeyi söylediğini kabul etmek, bazı geleneklerin diğerlerinin hazırlayıcı şekilleri olduğunu söylemek, dinsel geleneklerin hepsinin asılsız olduğunu iddia etmek, bu geleneklerin doktrinleri arasında yargıda bulunma imkanı olmadığını farzetmek gibi insan bilgisinin sınırlarını aşan konularda epistemolojik olarak daha esnek ve anlayışlı bir dile dayanmaktadır. Bu, 'epistemolojik alçakgönüllülük' olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşım ise, dini geleneklerin farklılığı konusunda onların hakikati araştırma için pozitif bir kaynak, nasıl yaşanılacağına dair bir rehber olarak görüldüğü ve düşünmeden nihai hakikat kavramının reddedilmediği "pozitif çoğulculuk" olarak kabul edilebilir (Cush ve Francis, 2001, s.53).

Dini çoğulculuk konusunun, algılanma ve tanımlanma biçimine göre bazı problemler taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu problem noktalarını kabul edilebilir bir anlama biçimi ile yeniden tanımlama gereği bazı yazarları yukarıda da görüldüğü üzere farklı kavramsal açıklamalara sevk etmiştir. Burada dinsel çoğulculuk meselesini ele alırken, bu konunun en önde gelen isimlerinden birisi kabul edilen John Hick'in çoğulculuk fikri üzerinde kısaca durmaya çalışalım.

Hick, dinlerin çeşitliliğinin ve farklılığının bir dinsel çoğulculuk fikrine götürdüğüne vurgu yapmaktadır. Onun bu düşüncesi doğru bir tespit olarak ele alınabilir. Bir 'mutlak gerçeklik' ve fakat aynı gerçekliğin farklı geleneklerde farklı tezahürlerinin olması pek ala mümkündür. Diğer bir deyişle, mabut tek bir gerçekliktir ve fakat onun birçok ismi vardır, bütün ilahi dinler, aynı gerçeklikten farklı lisanlarla bahsederler fikri bu anlamda yanlış değildir (Aslan, 2006, s.133). Ancak Hick, çoğulculuğu bizatihi bir hakikat olarak görmekte ve dinlerin kendi teolojik inanç sistemlerini bu hakikatin ışığında yeniden düzenlemesi gerektiğini savunmaktadır. Hick'in temel hipotezinin en ciddi probleminin bu noktada olduğu söylenebilir. Kendi fikrini ve tezini desteklemek için dinlerin mutlak hakikatlerinde bir yeniden düzenleme gerektiği fikrini öne çıkarmaktadır (Aslan, 2006, s.14). Hick'e göre yapılması gereken şey, teolojide 'Kopernik Devrimi'dir. Bu devrim 'Hıristiyanlık, bütün dini dünyaların merkezindedir' dogmasından 'Tanrı merkezde ve kendi dinimiz dahil bütün dinler onun etrafında dönmektedir' gerçeğini ortaya koymalıdır. Hick, dünya dinlerinin değişmez teolojik sistemler olmadığını söylemekte ve onların interaktif bir süreç içinde daima tekamül ettiğini belirtmektedir (Aslan, 2006, s.29-31). Ona göre dinler, bir gün mevcut sınırlarını bırakıp bir birliğe doğru gideceklerdir. Bir üst yapı olarak dini çoğulculuk dinleri değiştirebilir ve hatta değiştirmelidir. Aslan (2006, s.139), Hick'in bu dini çoğulculuk fikrini idelolojik dini çoğulculuk olarak nitelemektedir.

Dinsel çoğulculuk konusunda John Hick ile Seyyid Hüseyin Nasr'ın fikirlerini karşılaştıran Aslan (2006, s.139-140), Nasr'ın dini çoğulculuk fikrine farklı bir bakış açısı getirdiğini ifade etmektedir. Ona göre dinsel çoğulculuk, diğer dinlerin kutsal özelliklerini keşfedecek bir araç olarak görülmeli ve çoğulculuktan nihai planda dinleri birleştirici bir rol beklenmelidir. Nasr, bu düşüncesiyle, dini doktrinleri değiştirmeyi

değil, modern dünyada daha da anlamlı hale getirmeye çalışmaktadır. O, günümüz düşünürlerinin, dini çoğulculuk gibi dinlerin hakikatlerini izafileştirecek teşebbüslere değil, dini hakikatleri yeniden canlandıracak faaliyetlere yönelmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Aslan'a göre (2006, s.137), dine dair postmodern bakış açısı, objektif hakikat fikrini reddettiği için, dini düşünceyle bağdaşmaz. Diğer taraftan postmodernist bakış açısı, hakikatin evrenselliğine inanmadığı için, ilk bakışta çoğulcu fikirleri rahatça kabul edecek konumda görünse de, dini çoğulculuk meselesine bir çözüm üretmeye muktedir değildir. Bu bakımdan doğası gereği evrensel ve otoriter olması gereken hakikati inkar eden bir bakış açısının, dinleri barındıracak bir zemini nasıl tesis edeceği bir soru işareti olarak karşımızda durmaktadır. Bunun yanında, Aslan (2006, s.133), dinlerin mutlak iddialarını izafileştirmeyen her türlü dini çoğulculuğun, meseleye çözüm üretebildiği müddetçe kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir.

Aydın da (2005, s.43-44), farklı din mensuplarından oluşan ve çoğulcu modeli benimseyen akademisyenlerin, Yahudilik, Hıristiyanlık, İslam, Budizm, Hinduizm ve Sihizm bağlamında dinsel çoğulculuk modelini yeniden ele aldığı ve 'dinsel çoğulculuğun anahtar prensipleri' adıyla deklare ettikleri bazı ilkeleri aktarmaktadır. Zikredilen prensipler, çoğulcu din eğitimi modelleri için de son derece elverişli veriler sunmaktadır. Bunlardan bazılarını işaret etmeye çalışalım.

1. Dinler arası diyalog, dinlerin birbirleriyle ilişkilerinde yegane yol olmalıdır. Dinler için en önemli ihtiyaç, aralarındaki düşmanlıkları ortadan kaldırarak birbirleriyle ilişkilerini iyileştirmektir.

2. Dinler arası diyalog savaş, şiddet, yoksulluk, çevrenin tahribi, kadın erkek ayrımcılığı ve insan hakları ihlallerini içeren günümüzün önemli sorunları ile alakadar olmalıdır.

3. Mutlak hakikat iddiaları, dinsel şiddet ve nefreti körüklemek için çok kolay bir şekilde istismar edilebilmektedir.

4. Dünya dinleri, farklı şekillerde tasavvur edilen Mutlak Gerçekliği/Hakikati tasdik etmektedir.

5. Beşer idrakinin alanının ötesinde olan Mutlak Gerçeklik/Hakikat dünya dinlerinde farklı şekillerde ifadesini bulmaktadır.

6. Farklı öğretileri ve uygulamalarıyla dünyanın büyük dinsel gelenekleri en yüce/âli iyiye insanları götüren hakiki yollardır.

7. Dünya dinleri; sevgi, merhamet, eşitlik, dürüstlük ve kişinin kendisine davranılmasını istediği gibi ötekilere de davranması ideal prensibi gibi pek çok temel değerleri paylaşmaktadır.

8. Herkes vicdan özgürlüğüne ve dilediği inancı seçme hakkına sahiptir.

9. İnançların karşılıklı olarak paylaşımı, farklı dinsel gelenek taraftarları arasında karşılıklı saygı ve anlayışı doğururken, insanları dinlerinden döndürmeye çalışmak onların inancının değerini düşürmek anlamına gelir.

Çoğulculuk fikri ve dini çoğulculuk bağlamında yukarıda verilen bilgiler, dinsel ve kültürel çoğulculuk veya çeşitliliğin kaçınılmaz bir realite olduğunu ortaya koymaktadır. Dinlerin ve kültürlerin sosyal ve dini alanda birbirleriyle gerçekleştireceği ve barışı tesis edeceği ilişkilerinde ve birbirlerini anlama çalışmalarında eğitimin ve özellikle dinlerin eğitim ve öğretiminin bu perspektiften ele alınması üzerinde önemle durulmalıdır. Bu bağlamda din eğitim ve öğretimi açısından çoğulculuk düşüncesine yer vermek faydalı olacaktır.

3.4. Din Eğitimi ve Öğretimi Açısından Çoğulculuk

Günümüzün oldukça karmaşık dünyasında, tek bir dini bakış açısının kabul edilip diğerlerinin görmezden gelinmesi mümkün gözükmemektedir. Toplumların kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitlilik, etnik gruplar, mezhepler ve dünya görüşlerinin sayısının her geçen gün artması, ya da var olan grupların farklılıklarının farkına varmaları sonucu kendilerini ifade etmeleri ve kültürel hak talepleri, çoğulculuğu tartışılan bir olgu haline getirmiştir. Artan çoğulcu söylemlerin temelinde, 20. Yüzyılın

içerisindeki büyük göç dalgaları ve çöken sömürge imparatorluklarının ardında bıraktıkları etnik ve kültürel çeşitlilikle ve modernleşme düşüncesinin evrenselci paradigmasına yapılan eleştirilerle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Son çeyrek yüzyılda hızlanan küreselleşme süreci, modern kitle iletişim araçlarının yaygınlığı, çok uluslu kuruluşların öneminin artması, göçler, uluslar arası ilişkiler gibi etmenlerin bu süreci hızlandırdığı görülmektedir (Kaymakcan, 2009, s.43). Bunun bir sonucu olarak tek hakikat, tek iyi ve doğru, tek kültür gibi algılama ve düşünme biçimlerinin sorgulandığını söyleyebiliriz.

Jackson (2004, s.4), çoğulculuk bağlamında din eğitimi meselesini ele alırken, özellikle Amerika'daki 11 Eylül olayları ve onun ortaya çıkardığı çeşitli sonuçların, dinler arası ilişkiler, ulusal ve kültürel kimlik, çok kültürlü toplumların doğası ve İslam gibi dinler hakkında yaygın toplumsal bilgisizlik gibi konulara doğru bir odaklanmayı beraberinde getirdiğine işaret etmektedir. Ayrıca eğitim bağlamında şu tür soruların önemini açık olduğunu ortaya koymaktadır: *“Okullarda dinlerle ilgili bir eğitim şekli olmalı mıdır? Şayet olacaksa bu eğitimin amaçları ve metotları ne olmalıdır? Devlet destekli okullardaki din eğitimi milli, kültürel kimlikle ilişkili genel bir dinselliği desteklemeli midir? Din eğitimi, bilgi aktarma ve farklı dini görüşleri anlamayı geliştirmeye mi odaklanmalı, yoksa öncelikli olarak gençlerin kendi inanç ve değerlerini geliştirmelerinde onlara yardımcı olmakla mı ilgilenmelidir? Yoksa alternatif olarak din eğitimi, devlet okullarındaki programların tamamen dışında mı bırakılmalıdır? Farklı dini veya dini olmayan arka plana sahip öğrenciler, aynı okulda birlikte mi öğrenim görmeli, veya belirli bir dini arka plana sahip ailelerden gelen öğrenciler, ayrı olarak inanç-temelli okullarda mı öğrenim görmelidirler?”* Bütün bu sorular, toplumlar için son derece önemli ve cevaplanması gereken sorular olarak görülmelidir.

Burada meseleyi ele alırken çoğulluk ile çoğulculuk kavramlarının birbirinden farklı anlamlar içerdiğine değinmek gerekir. Skeie'ye göre (2002, s.48), çoğulluk kavramı genel anlamda herhangi tür bir çokluğu ve çeşitliliği ifade etmek için kullanılır. Bu açıdan çoğulluk ile çoğulculuğu birbirinden ayırmak gerekli ve faydalıdır. Bu ayrım, “tanımlama” ile “değer biçme” arasındaki farklılıkla ilgilidir. Çoğulluk, bir

takım çeşitliliğın bulunması halini ifade etmek içindir. Öte yandan çoğulculuk ise, belirli bir çeşit çoğulluğa yönelik genellikle olumlu bir değerdendirmeyi ifade etmek için kullanılır. Kaymakcan (2008, s.43), birbirinden ayırt edilir şekilde farklı değerdelerin, kuralların, dünya görüşü ve inançların çokluğu olarak da anlaşılan çoğulluğun, politik bir amaç haline dönüşmesinin çoğulculuğu gündeme getirdiğini belirtmektedir. Ona göre çoğulculuk; bir toplumdaki çoğulluk durumunun meşru tarzı olarak, farklı düşünce sistemlerinin, dünya görüşlerinin, inanç ve geleneklerin biri diğeri üzerinde hegemonya kurmaksızın beraberce bulunabilecekleri bir duruma işaret etmektedir.

Meseleye eğitim açısından bakılacak olursa, Kaymakcan'ın da (2007b, s.6) ifade ettiğı gibi, bir ülkenin din dersinin niteliğini belirlemede, çoğunluğun dini dışındaki diğerdinlere din derslerinde yer verilip verilmemesi ve yer verildiğı takdirde bu dinlerin öğretiminde nasıl bir yaklaşımın benimseneceğı önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Din eğitiminde çoğulculuk aynı zamanda devlet okullarında din derslerinde birden fazla dinin öğretilmesini ön görmektedir.

Geleneksel okul kültürleri çoğunlukla farklılıkları görmezden gelmeye veya en azından kontrol etmeye yönelmiştir. Çünkü farklılıklar öğretimin ve dolayısı ile öğrenmenin önünde bir engel olarak görülmüştür. Bu geleneksel eğitim anlayışından, çocuğı merkeze alan yeni yaklaşımların süreç içinde etkili olmaya başladığını görmek mümkündür. Buna göre çoğulluk, herhangi bir eğitimsel faaliyetin pek çok açıdan başlangıç noktası olarak görülmüştür. Bununla birlikte, çoğulluk kavramının anlaşılmasında psikolojik perspektif, kültürel olanın önüne geçmiştir. Din eğitiminde de durum kısmen böyle olmakla birlikte son zamanlarda “kültürel olana” dönüldüğüne yönelik işaretler vardır. Artık “çocuk” bir sosyo-kültürel çevrenin parçası olarak görülmektedir. Bir eğitim projesi olarak din eğitimi de bu sosyo-kültürel çoğulluk bağlamında kendisini doğrulamak, kendisine meşru bir zemin bulmak istemektedir (Skeie, 2002, s.47-48).

Kaymakcan'a göre (2007b, s.10-11), bu çerçevede çoğulcu bir toplumda herkese yönelik eğitim veren devlet okullarındaki din eğitiminin, çoğulluğı kabul edip ona değerdvermesi, temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmelidir. Geleneksel çoğulculuğun okullarda din eğitime yansımaları, çoğunluk dışındaki dinlerin de öğretim

programı içerisinde yer alması ile temin edilmeye çalışılmaktadır. Modern çoğulculuk ise, din eğitiminde bir dinin içerisindeki farklılıkları da dikkate alarak öğretmeyi ön görmektedir. Bu farklılıklar bir din içerisindeki farklı mezheplerin görüşleri olabileceği gibi bir din içerisindeki yeni gelişen teolojik ve sosyolojik yorumları da içerebilmektedir. AB ülkelerinde eğitimde ve okullarda verilen din derslerinde çoğulcu anlayışların ön plana çıktığını belirten Kaymakcan, devlet okullarındaki dini farklılıkları görmezden gelmek yerine, din derslerinin toplumdaki dini gelenekleri yansıtmasının öngörüldüğüne işaret etmektedir. AB'nin okullarda din dersleri ile ilgili üye devletleri bağlayıcı bir kriteri olmamakla birlikte, diğer derslerde olduğu gibi din derslerinin de Avrupa vatandaşlığına katkı sağlaması ve bu derslerde çoğunluk dışındaki dini gelenekleri yargılamadan, onları anlamaya çalışacak şekilde yer verilmesi beklenmektedir. Türkiye'de benzer bir tartışma DKAB dersleri açısından Alevilik bağlamında güncel bir mesele olarak zaman zaman gündeme gelmektedir.

Farklı kültürel ve dini arka plana sahip insanların yaşadığı çok kültürlü toplumlarda çoğulcu bir eğitim ve bu bağlamda din eğitimi konusu özellikle batı toplumlarında ve bazı Müslüman ülkelerde bir gerçeklik olarak kendini göstermektedir. Herkesi kuşatacak şekilde bu farklılıklara eğitim sistemi içinde yer vermek üzere birçok strateji ve model geliştirilmiş ve geliştirilmeye de devam edilmektedir. Özellikle İngiltere'de çoğulcu bir din eğitimi için gerek bireyler gerekse din eğitimindeki çeşitli akımlar tarafından geliştirilmiş örnekler yer almaktadır. Ninian Smart, Michael Grimmitt, Andrew Wright ve Robert Jackson gibi isimler bu konuda alana önemli katkılar sağlamışlardır.

Cush ve Francis (2001, s.54-55), daha önce de ifade edildiği üzere 'pozitif çoğulculuk' perspektifinden hareketle yukarıda belirtilen kişilerin fikirlerinden istifade ederek çoğulcu bir din eğitimi felsefesinin bazı fikir ve değerler ortaya koyabileceğini belirtmekte ve bunları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çoğulculuk, öğrenme için problem olmaktan çok bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Zorunlu bir şekilde kendi dini ve kültürel köklerini kaybetmeden, diğerlerinin görüş ve uygulamalarından bir şeyler öğrenmek mümkündür.

2. Epistemolojik açıdan daha anlayışlı ve alçakgönüllü olmak şu anlama gelmektedir: Bir kişinin kendi görüşleri, diğerlerinden tamamen farklı ve onların aleyhinde olabilir. Fakat bu kişi kibirli olmak yerine saygılı bir yolu tercih edip, daha ileri öğrenmeler için açık olabilir.

3. Pozitif çoğulculuk, din eğitiminde bütün çocukların ayrı inanç grupları halinde değil, birlikte eğitim aldığı ve özel olarak bir geleneğin desteklenmediği veya hakikat iddiaları bağlamında ayrımcılık tanınmadığı ‘belirli bir din veya inancı merkeze almayan’ (non-confessional) bir yaklaşımı benimsemeyi içermektedir.

4. Din eğitimi, ister dini olsun ister olmasın bütün öğrencilerin sahip olduğu arka plana saygı duymalı, dünya görüşlerinin bütün çeşitliliğini en azından okulda ve çevrede temsil edildiği şekliyle kapsayıcı olmalıdır. Bu durum dini olmayan veya hümanist bir arka plana sahip öğrencileri veya aileleri yeni dini hareketlere üye olan öğrencileri de içine almalıdır.

5. Pozitif çoğulculuk, ne negatif çoğulculuk gibi bütün görüşlerin eşit şekilde geçerli olduğunu, ne de evrenselciler gibi bütün yolların aynı hedefe gittiğini öğretir. Çoğulcu din eğitimi, zorunlu bir şekilde öğrencilere ‘görecelilik’ olarak adlandırılacak bir şeyi veya dinin isimsiz evrenselci bir tarzını telkin etmekten kaçınır.

6. Pozitif çoğulculuk, dinin meşgul olduğu ilgi çekici sorular bağlamında öğrencilerin kendi inanç ve değerlerini keşfedip geliştirebilecekleri ‘felsefi bir yaklaşıma’ ve eleştirel düşünmeye izin verir.

7. Pozitif çoğulculuk, geleneklerin içindeki çoğulculuğu tanıyıp ve normatif yorumlar (normative versions) oluşturmaktan kaçınır. Dinlerin yüzyıllar boyunca etkileşim içinde olduğunu kabul eder, insanların inanç ve değerlerini belirli dini geleneklerin içine yerleştirerek ayırım yapmanın yapay bir durum olduğunu varsayar.

8. Fenomenolojik yaklaşımda olduğu gibi din eğitimi, mümkün olduğu kadarıyla akademik olarak tarafsız ve inananların deneyimlerine karşı anlayışlı olmaya çalışmalıdır.

9. Varoluşçu yaklaşımda olduğu gibi din eğitimi, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve merakları ile bağlantılar kurmalı ve onları aydınlatmalıdır.

10. Deneysel yaklaşımda olduğu gibi din eğitimi, bilgi vermeyi aşmalı, bilişsel ve duyuşsal öğrenci tutumlarını desteklemeli, yansıtıcı uygulama, yaratıcı söylemler ve bağlantılı eylemler için fırsatlar sağlamalıdır.

11. Yorumlayıcı yaklaşımda olduğu gibi öğrenciler, hem dini, hem de kendi inanç ve deneyimlerini anlamayı geliştirmek için öğrenim gördükleri geleneklerin üyeleri ile diyalog içinde olma fırsatına sahip olmalıdırlar.

Farklılık, çeşitlilik, çoğulluk gibi kavramlar toplumsal düzlemde her alanda karşımızda duran bir gerçekliktir. Farklı dini anlayışlar, farklı kültürler ve yaşam biçimleri tarihin her döneminde var olan ve günümüzde de devam eden olgulardır. Tarihsel süreçte insanların bu farklı anlayış ve düşünceleri çerçevesinde çeşitli ilişki biçimleri ortaya konmuş ve bugün bu birlikte yaşama ve ilişki biçimleri farklı formlarla yeniden oluşturulmaya çalışılmaktadır. Teknoloji ve iletişim kanallarının gelişmesi, sınırların ortadan kalkması, küresel düzeyde yaşanan gelişmeler birlikte yaşama, birbirini anlama, diğeri hakkında öğrenme gibi ihtiyaçları ön plana çıkarmaktadır. Bu süreçte eğitimin sunacağı katkıların göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu nedenle okullarda özellikle dinlerin öğretimi konusuna değinmek yerinde olacaktır.

3.5. Din Eğitimi ve Öğretimi Bağlamında Okullarda Dinlerin Öğretimi

Okullarda dinlerin öğretimine yer verilmesi konusunda dünyada çok farklı uygulamalar yer almaktadır. Alan yazında bu konuda yapılmış farklı kategorilere rastlamak mümkündür. Örneğin; Hem Avrupa'da hem de Müslüman dünyada en yaygın model olan belirli bir din veya mezhep öğretiminin (confessional) farklı tipteki uygulamaları ve bir din ya da mezhebe dayalı öğretimin esas alınmadığı, farklı inançlardaki bütün öğrencileri dikkate alarak yapılan din ve ahlâk konularını içeren (non-confessional) modeli burada zikredebiliriz. (Zengin, 2008, s.6-8; ayrıca bkz; Arslan, 2005, s.202-207). Diğer dinlerin öğretimi konusundaki modellerle ilgili olarak bir diğeri tanımlama ise şöyledir: dini öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden

öğrenme. Bu modellerin isimlendirmelerinde farklılık olmasına rağmen birçok noktada benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Burada son dönemlerde literatürde öne çıkan dini öğrenme, din hakkında öğrenme ve dinden öğrenme modelleri üzerinde durulacaktır.

3.5.1. Dini Öğrenme (Learning Religion)

Bu model, tek bir dinin din eğitimi programı olarak dine inanan biri tarafından öğretilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin kendilerinin de dine inananlar olması beklenmektedir. Dine inanan öğrenciler yetiştirmek, dini inancı ve faaliyetleri arttırmak hedeflenmektedir. Bu tür bir eğitim inanç kaynaklı olarak da tanımlanabilmektedir. Dini öğrenme, öğrencilerin dinin gerçek olduğunu ve din kurallarına uygun olarak yaşamayı öğrenmesi demektir (Hull, 2001, s.44). Kaymakcan (2007b, s.15), bu tür bir din eğitimi yaklaşımına geleneksel ve savunmacı din eğitimi denildiğini belirtmektedir. Çoğunluğun dini dışında bir din öğretildiği zaman, diğer dinlerin öğretimine çoğunluk dini bakış açısına göre yer verilmektedir. Dünyada, uzun yıllar okullarda din eğitiminde bu yaklaşım etkin olmuştur. Bu din eğitimi yaklaşımı çoğulculuk düşüncesinin toplumda yaygınlaşması ile birlikte sorgulanmaya başlanmıştır.

Farklı dini geleneklere sahip insanların birlikte yaşamaya başlaması ile toplumda çoğulculuk fikrinin yaygınlaştığını ve bu tarz bir din eğitiminin sorgulanmaya başladığını söyleyen Hull (2001, s.44), bu durumda üç olası tepkinin gözlemlendiğini belirtmektedir. Birincisi, devletin din eğitiminden elini çekip tamamen laik bir tavır takınmasıdır. Bu durumda din eğitimi aileler veya dini cemaatler kanalıyla verilir. İkinci tepki, dini öğrenmenin kendi içinde çoğulcu bir anlayışı ortaya koymasıdır. Yani ‘dini öğrenme’ türünden bir din eğitiminin toplumdaki birçok din bağlamında verilmesidir. Farklı inançlara sahip her çocuğun farklı sınıflarda kendi dini inancına sahip kişiler tarafından eğitildiği bu duruma ‘paralel öğretim’ adı da verilmektedir. Örneğin; bu durumda Katolik çocuklara Katolik, Ortodoks çocuklara Ortodoks öğretmenler din eğitimi verir. Üçüncü tepki ise ‘din hakkında öğrenme’ diye tanımlanabilecek başka bir modeldir.

3.5.2. Din Hakkında Öğrenme (Learning About Religion)

Tek dinli geleneksel dini öğrenme yaklaşımına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Din dersi içerisinde farklı dinlere de yer verilmekte ve dinler dıştan bakış (outsider) açısına göre öğretilmektedir (Kaymakcan, 2007b, s.16). Betimsel, tarihi ve eleştirel tarzından dolayı daha çok ‘din hakkında öğrenme’ olarak anılan bu tarz bir din eğitimi bazen ‘karşılaştırmalı din eğitimi’ olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımda sadece eğitimsel bir hedef öngörülmekte, herhangi bir dine haksız üstünlük sağlama veya herhangi bir dinin esaslarını öğretme amacı güdülmemektedir. Bu modelde dinlerin içeriğine odaklanma söz konusudur. Öğrencilerin hayatı, ilgi ve ihtiyaçları genelde göz ardı edildiği için onların ahlaki ve manevi değer arayışlarına açık bir katkısı son derece kısıtlıdır. Bu yüzden öğrencilerin derse karşı güdülenmesinde problemler ortaya çıkabilmektedir (Hull, 2001, s.45).

3.5.3. Dinden Öğrenme (Learning From Religion)

Eğitsel amacın üst düzeyde olması, öğrencilerin yeterince güdülenememesi, öğrencilerin ahlaki ve manevi gelişimine katkıda bulunmaması gibi nedenlerden dolayı ‘dinden öğrenme’ adıyla farklı bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Dinden öğrenme ile dini öğrenme arasında şöyle bir fark bulunmaktadır: dini öğrenme yaklaşımında öğrenciden, öğretilen dinin inanç ve uygulamalarına katılması beklenmektedir. ‘Dinden öğrenme’ de ise, öğrenci ile dini içerik arasındaki mesafe korunmakta, bunun yerine öğrencinin hayatı, dünyası, ilgi ve ihtiyaçları öncelenmektedir. Bu yaklaşımda temel soru şudur: çocuklar ve gençler ne ölçüde, hangi yollarla din eğitiminden fayda sağlayabileceklerdir? Dinden öğrenme, öğrencilerin ahlaki ve manevi gelişimine katkıda bulunan, başlıca hedefi öğrencileri insancillaştırmak olan bir din eğitimidir.

İlk iki yaklaşım olan ‘dini öğrenme’ ile ‘din hakkında öğrenme’de din, din için öğretilir. Din eğitimi ya çocukları inanca çağıran bir araç olarak ele alınmakta ya da eleştirel çalışmaya uygun bir konu olarak değerlendirilmektedir. ‘Dinden öğrenme’ de ise, öğretmenlere ve çocuklara odaklanılır ve din onlar için öğretilir. Dinin kendisi insancillaştırma sürecinde etkili ve yardımcıdır. Bu yaklaşımda temel amaç, çocuğun eğitimine katkıda bulunmaktır. Bu yüzden ‘dinden öğrenme’ yaklaşımı, ‘eğitsel din

eğitimi' olarak da tanımlanabilmektedir. Dini öğrenme ve din hakkında öğrenme, bilimsel din çalışmaları ile yönlendirilirken, dinden öğrenme, eğitsel çalışmaların bir disiplini'dir. Bu yüzden dinden öğrenme, dünyadaki birçok din eğitimcisinin ilgi ve desteğini görmektedir (Hull, 2001, s.45).

3.6. Din Eğitimi ve Öğretimi için Yapılandırıcı Bazı Uygulama ve Öneriler

Yapılandırıcı yaklaşımın, varlık, gerçeklik, bilgi, değer gibi konularda geleneksel anlayıştan oldukça farklı bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmiştik. Bu bağlamda bilgedeki nesnelliği örseleyecek kadar öznelliğe vurgu yapılması, anılan öznellik vurgusuna koşut olarak bilgi ve değer ayrımının yadsınması gibi hususlar bu yaklaşımın en önemli savlarını oluşturmaktadır. Ancak bu bakış açısının eğitsel açıdan bazı problemler taşıdığını söylemek gerekir. Nesnel dünyasını algılamada ve anlamlandırmada, gerek öznenin, gerekse dil ve kültür gibi toplumsal olgulardan kaynaklanan nedenler önemli bir rol oynamaktadır. Fakat bunlara bakarak bilgiyi tümüyle öznel bir zemine indirgemek, ön yargıların, kültürel koşullanmışlıkların, özlemsel düşünüşlerin ve inançların bilgi statüsüne çıkarılması anlamına gelebilir. Bu durumda doğruyla doğru olmayı ayıracak bir ölçüt bulmak olanaksızlaşmaktadır (Aydın, 2007, s.64).

Bu çerçevede yapılandırıcılığın bu bakış açısının eğitsel süreçler için revize edilmesi ve yeniden düzenlenmesi durumu kaçınılmaz olmaktadır. Buradan hareketle kültürün, dilin ve zihinsel yapıların nesnel bilgiye ulaşmada sınırlılıklar oluşturduğuna, bunların eleştirel bir bakış açısı ile aşılabileceğine vurgu yapmak ve sınırlılıkların bilincinde olarak nesnelliği belirli bir ölçüde ön plana çıkartmak bir yol olarak düşünülebilir (Aydın, 2007, s.64). Aksi halde, her bireyin kendi kanaatinin doğruluk değeri içerdiğini kabul etmek gerekir ki, bu hem eğitim açısından hem de din eğitim ve öğretimi açısından önemli sorunlar taşımaktadır.

Yapılandırıcılık, felsefi düzlemde öğrenme öğretme süreci açısından bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Ancak yapılandırıcılığın bunun yanında öğrenme-öğretme sürecine dair farklı bazı eğitsel öneriler sunduğunu söyleyebiliriz. Bunlarla ilgili bilgi

vermeden önce tek bir yapılandırmacı öğretim anlayışının olmadığını da vurgulamak gerekir. Bilim eğitimi, eğitim psikolojisi ve eğitim teknolojileri gibi alanlarda araştırma yapanlar, yapılandırmacılığın birçok boyutundan hareketle farklı uygulama önerileri ortaya koymaktadırlar.

Zakari (2005, s.50), konu ile ilgilenen birçok yazarın yapılandırmacı öneriler kapsamında ortaya koyduğu hususların genel olarak yapılandırmacı öğrenme ortamı, içerik, öğrenme amaç ve hedefleri, öğretim metotları ve değerlendirme başlıkları altında kategorize edilebileceğini belirtmektedir. Bunlara büyük oranda birinci bölümde değinilmişti. Burada yapılandırmacılığın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu temel bazı ilkeler din eğitim ve öğretimi açısından incelenecektir.

1. Din Eğitim ve Öğretiminde Bilginin ve Anlamın Öğrenci Tarafından Yapılandırılmasına Fırsat Verilmelidir.

Geleneksel din eğitim ve öğretiminde genel olarak belirli bir dini içeriğin öğretmen tarafından öğrenciye aktarılması, öğrencinin de bunları olduğu şekliyle zihnine yerleştirmesi öngörülmektedir. Ancak yapılandırmacılık, bu bakış açısını değiştirmekte, bilgi ve anlamın yapılandırılması sürecinde öğrencinin içerikle etkileşim kurmasını ve etkin olmasını teşvik etmektedir. Çamdibi (2003, s.49), bilgi ve anlamın öğrenci tarafından yapılandırılması için, düşünmeyi geliştirmek ve derinleştirmek gerektiğini belirtmekte, bunun da çocukluktan itibaren gerçekleştirilmesi gereken bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencinin sahip olduğu ön dini bilgiler ile din eğitimi vasıtasıyla öğreneceği yeni bilgiler şayet anlamlı bir bütün oluşturabilirse, bu durumda öğrencinin kendini, kainattaki yerini, varlıkları ve bu varlıkların niteliklerini, yaratılışını daha iyi yapılandırabilecektir. Bu şekilde bir düşünce ise öğrencinin kendini ifade edebileceği, etkin bir şekilde bilgiyi yapılandırabileceği hür bir ortamda gerçekleşebilir.

Burada öğrencinin dini bilgiyi kendisi için nasıl yapılandıracağı ve anlamlı hale getireceği, sahip olduğu ön bilgilerin ne derece doğru olduğu üzerinde önemle durulmalıdır. Özellikle çocukların gerek aileden gerek çevreden ve gerekse medya ve iletişim araçlarından edindiği yanlış dini bilgiler olabilmektedir. Bunların düzeltilmesi

din eğitim ve öğretiminin en önemli amaçlarından bir tanesi olmalıdır.

Bunun nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda Okumuşlar (2008, s.90-92), din eğitim ve öğretimini, öğrencilerin mevcut dini bilgileri üzerine inşa etmek yerine, gündelik bilgilerle dini bilgiler arasında bağ kurarak ele almanın daha uygun olacağını belirtmektedir. Gündelik bilgiler, öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Öğrenenlerin gündelik bilgileri kullanarak dini bilgileri bunlar üzerine yapılandırmaları sağlanmalıdır. Bu konuda Kur'an'daki Hz. İbrahim Kıssası örnek olarak ele alınabilir. Hz. İbrahim, ay ve yıldızlara tapan toplumuna, Allah'a ibadet etmeleri gerektiğini anlatırken, onların gerek Allah, gerekse güneş, ay ve yıldızlar hakkındaki mevcut bilgilerini kullanmıştır (En'am, 75-79). Aynı şekilde putların kırılması hadisesinde de, Hz. İbrahim putların konuşmadığı gündelik bilgisini kullanarak insanları Allah'a inanmaya çağırmıştır. Burada önemli olan insanların bir inancı kabul etmeleri değil, bilginin sunulmuş biçimidir. Bu nedenle, dini bilgilerin yapılandırılabilmesi için din eğitimi programlarının ve öğretim stratejilerinin öğrencilerin yaşantı ve deneyimleri göz önünde bulundurularak hazırlanması ve sunulması gerekir.

2. Din Eğitim ve Öğretiminde Öğrenen Odaklı Bir Yaklaşım Tercih Edilmelidir.

Din eğitiminde öğrenciye sunulacak olan içerik, öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgileri ve gereksinimlerine cevap verip, gerçek yaşamla ilişkili olmalıdır. Geleneksel din eğitiminde genellikle konu odaklı bir öğretim esas alınmakta ve bunun takip edilmesi hedeflenmektedir. Bu içerik de çoğu zaman öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin çok uzağında kalabilmektedir. Sunulan içerik, günlük yaşamlarında öğrencilerin karşılaştıkları durumlara uygulanabilir bir özellik de göstermemektedir. Bunun yerine, öğrenenin gelişimine, ilgisine ve beklentisine odaklanmış bir din öğrenimi ve içeriği temele alınabilir. Günlük yaşamdaki dini konular ve içerik etkileşim içine sokularak öğrencilere sunulabilir.

3. Din Eğitim ve Öğretiminde Bütünlük İlkesi Gözetilmelidir.

Din eğitiminin mahiyetinin ne olduğu ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında

bütünlük ilkesinin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; Bilgin'in (1998, s.28) yaptığı tanımlamaya göre, din eğitimi, dinin mahiyetine uygun olarak insanın varlığının bütünü ile ilgilenir. İnsanın hayatını, hayatın bütünlüğü içindeki yeri ile ele alır. Yani insanla insan olarak ilgilenir. Din eğitimi bir anlamda şahsiyet terbiyesi olarak gören Çamdibi (2003, s.11) de, insanın biri duyularla gözlemlenen beden, diğeri akıl ile idrak olunan ruhtan müteşekkil bir bütünlük içerisinde olduğundan hareketle, din eğitiminin insanın hayatının bütünüyle ilgilenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Eğitimde bütünlükten bahsederken, hem öğrenmede hem de şahsiyette bütünlüğün gözetilmesi önemlidir. İnsanın şahsiyet bütünlüğü, duygu, düşünce ve davranışların bütünlüğünü göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir (Çamdibi, 2003, s.60-61). Yapılandırmacılıkta öğrenenin bütünü görmesi ön plandadır. Ayrıntılar, derinlemesine inceleme ve araştırmalar, bütünü gördükten sonra yapılmaktadır. Öğrenme içeriği, temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır (Koç ve Demirel, 2004, s.178).

4. Din Eğitim ve Öğretiminde Bireysel Farklılıklar Dikkate Alınmalıdır.

İnsanlar yaratılışları itibarıyla birbirine benzemektedir, fakat diğer yönüyle hiçbir insan birbirine benzememektedir. Çünkü duyguları, düşüncesi, beden yapısı, psikolojik ve toplumsal etkilerden etkilenmesi gibi hususlarda bütün insanların farklı bir şahsiyet olduğu söylenebilir (Çamdibi, 1994, s.38). Kısacası insanlar birçok boyutuyla birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle insanın eğitiminde onun bütün özelliklerinin bilinmesi ve bu özelliklerin geliştirilmesi için bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekir (Çamdibi, 2003, s.12). Din eğitimi literatüründe din eğitiminin ilkeleri kapsamında zikredilen aktüalite ve ferdiyet prensipleri, bu konuya işaret etmektedir. Örneğin; aktüalite prensibi, bireylerin her gelişim evresinin özelliklerine önem verilmesini ve eğitimin bu evrelerin ihtiyaçlarına göre yapılmasını öngörmektedir. Ferdiyet ilkesi ise, daha geniş anlamda, bireyin her türlü özelliklerine ve özel kabiliyetlerine önem verilmesini istemektedir (Çamdibi, 2000, s.44-45).

Bayraklı da (1989, s.131), İslam'ın insanların yaratılıştan farklı olduğunu, insan davranışlarının farklı mizaç ve huylara göre gerçekleştiğini kabul ettiğini belirtmekte ve buna İsrâ Suresinin 84. ayetini örnek göstermektedir: “*De ki; herkes*

bulunduğu huya göre davranışta bulunur. O halde, kimin yolda daha doğru olduğunu Rabbin daha iyi bilir". İnsandaki bireysel farklılıkların onların gelişimleri ile de yakından ilişkisi söz konusudur. Bayraklı (1989, s.139-143), bu bağlamda gerek canlıların gerekse insanların yaratılış süreçlerini Kur'an merkezli olarak ele almakta ve İslam'ın eğitim ve öğretimdeki tekamül anlayışının insanın bu yaratılıştaki tekamülüne dayandığını belirtmektedir. Öyle ki, insanın yeteneklerindeki gelişme ve bu gelişmenin yansıdığı toplum hayatındaki gelişmelerin doğurduğu ihtiyaca göre, Allah dinleri göndermiştir. Buna göre ilahi eğitim, insan ve toplumların tekamülünü takip etmiştir. Bu sebeple insanın yaratılışındaki ve ilahi eğitimdeki tekamül sistemi, insanın hayatında da dikkate alınmalıdır.

İslam'da insanlardaki farklılık ve gelişim süreçlerine nasıl yaklaşıldığını aktardıktan sonra, bireysel farklılıklar konusunu günümüz din eğitim ve öğretimi açısından da incelemeye çalışalım. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme amaç ve hedeflerini belirlemede her öğrenci için aynı hedeflerin belirlenmesi söz konusu değildir. Bunun yerine öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri dikkate alınmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı eğitimde tüm öğrenenler için aynı hedefleri belirleme ve hepsinin aynı hedeflere aynı düzeyde ulaşmasını bekleme yaklaşımından vazgeçilmiştir. Çünkü yapılandırmacılıkta 'ne öğretilim' yerine, 'birey neyi-nasıl öğrenir' sorusu temele alınmaktadır (Koç ve Demirel, 2004, s.175).

Zakari (2005, s.51), yapılandırmacı bakış açısında hedeflerin belirlenmesinde öğrenme bağlamına vurgu yapıldığını belirtmektedir. Her bir alanın kendine ait özel öğrenme biçimleri söz konusudur. Bu yüzden, geleneksel yaklaşımda, program yapanların önceden tasarımılanmış çıktıları belirlemeleri ve bunları içeriğin tamamına uygulamaya çalışmaları, yapılandırmacılar açısından uygun değildir. Çünkü geleneksel yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkatten uzak tutulmaktadır. İkinci önemli nokta, hedeflerin gerçek yaşamdaki görevlerle ilgili problem çözme sürecinden elde edilen çok daha özel hedeflerle birlikte otantik görevlerden elde edilmesidir. Üçüncü önemli nokta ise, öğrenme çıktılarının, bilgi yapılandırma süreci ve bu sürecin farkındalığının geliştirilmesine odaklanmasıdır.

Bu bağlamda yapılandırmacılar tarafından düşünülen örnek hedefler şu şekilde sıralanabilir (Zakari, 2005, s.51-52):

- *Öğrencilere etkili bir şekilde nasıl düşünüleceğini ve belirli bir alanla ilgili olarak o alanın uzmanlarının kullandığı şekilde bilgiyi kullanmalarını öğretmek.* Bu anlamda öğrenme hedefleri, etkili bir şekilde nasıl düşünüleceği ve öğrencilerin etkili problem çözme, muhakeme ve öğrenme becerileri üzerine odaklanmaktadır. Düşünme kabiliyeti, güçlü denemeler yazma, bağımsız muhakeme yapma, verilerin bilimsel keşiflerdeki teorilerle nasıl bir ilişki içinde olduğunu açıklama, onları düzenleme ve karmaşık problemleri çözme becerisini içermektedir.

- *Farklı bakış açılarını anlamak.* Öğretimin hedefi, belirli şeylerin öğrenciler tarafından bilinmesini sağlamak değildir. Asıl hedef, öğrencilerin belirli şeylerin mantıklı yorumlarını nasıl yapılındıracaklarını göstermeleridir. Yorumların mantıklı ve akla uygun olmasını garanti etmek için, farklı bakış açılarına ve alternatif açıklamalar geliştirmeye ihtiyaç vardır. Burada bir noktaya dikkat çekmek gerekmektedir. Bütün yorumlar ve yapılandırılan şeyler birbirine eşit olmadığında, bu yorumlardan veya yapılandırılan şeylerden sadece bir bakış açısının veya bir yorumun doğru olduğu varsayımına ulaşılamaz.

Din eğitim ve öğretiminde hedeflerin belirlenmesinde yukarıda da ifade edildiği üzere her alanın özel bir takım şartları olduğu gerçeğine işaret etmek gerekir. Önceden belirlenmiş çıktıların yapılandırmacılık açısından sorgulanması, din eğitimi açısından bir problem olarak algılanabilir. Hedefleri önceden belirlenmemiş bir din eğitimi ve öğretimi programı veya genel anlamda bir öğretim programının olması söz konusu değildir. Burada önceden belirlenmiş olan öğrenme hedeflerinin ve çıktılarının esnek olması üzerinde durulabilir ve bu çerçevede öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda farklı öğrenme hedefleri geliştirilebilir. Bunun dışında din öğretimindeki hedeflerin, gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrenme çıktılarının dini bilgiyi yapılandırma sürecine odaklanması, etkili düşünme, muhakeme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin farklı bakış açılarını ve farklı yorumları anlamaları üzerine bina edilmesi pekala uygulanabilir bir yaklaşım olabilir. DKAB

Öğretim Programından örnek verecek olursak örneğin; Allah inancı ile ilgili olarak önceden belirlenmiş amaç ve kazanımlar olmadan bir öğrenme ve öğretme süreci yürütülmesi son derece zordur. Ancak Allah inancı konusu işlenirken, makul sınırlar içinde kalmak suretiyle farklı bakış açılarının ifade edilmesine, muhakemeye ve yorumlama yapmaya imkan sağlanabilir.

5. Din Eğitim ve Öğretiminde Alternatif Öğrenme Koşulları ve Metotları Kullanılmalıdır.

Geleneksel eğitim uygulamalarında genelde tek düze bir öğretim ortamının olduğu ve daha çok öğretmen odaklı bir metodoloji takip edildiği görülmektedir. Yapılandırmacı öğretim hedeflerinin gerçekleşebilmesi için, bazı koşulların karşılanması gerekmektedir. Yapılandırmacılar öğrenme koşulları bağlamında, karmaşık görevler, işbirliği, çoklu bakış açıları, öğrenci merkezli uygulamalar gibi çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Bunun yanında çeşitli öğretim metotları da tavsiye etmektedirler. Bunların önemli bir kısmına birinci bölümde geniş bir şekilde yer verilmişti. Öğrenme koşulları ve metotları bağlamında burada birkaç konuya işaret etmek gerekir. Bu çerçevede Zakari'nin (2005, s.53-55) yapılandırmacı literatürden tespit ettiği, karmaşık ve otantik görevler, işbirliği, çoklu bakış açıları, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretmenin nitelikli yardımı (scaffolding) gibi konulara kısaca değinmeye çalışalım.

Genel olarak yapılandırmacıların çoğu, öğrenme ortamının karmaşık ve otantik olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Dünya da bizatihi karmaşık bir yapı arz etmektedir. Bu nedenle öğrenme hedefleri, bu karmaşıklıkla öğrenciye sağlamayı amaç edinmeli ve bu karmaşıklık içinde çalışarak onlara yardım etmelidir. Yapılandırmacılar, öğrencilere verilen görevlerin basitleştirilmesinin, onları otantik problemleri nasıl çözebileceklerini öğrenmekten alıkoyacağına ve yanlış düşüncelere götüreceğine inanmaktadırlar (Zakari, 2005, s.53-54).

Din eğitimi ve öğretimi açısından bu karmaşıklık ve otantikliğin üzerinde önemle durulmalıdır. Buradan karmaşık görevlerden kasıt, öğrencilerin üstesinden gelemeyecekleri sorumlulukları onlara yüklemek ve bunları yerine getirmelerini

istemek değildir. Karmaşık görevlerin düzeyi ile ilgili olarak iki faktörün üzerinde durmak gerekir. Bunlardan birisi, öğrenme konusu olan içerik, diğeri ise öğrenenlerin yaş ve özellikleridir. Öğrencilere günlük yaşamda karşılaşacakları dini problemleri anlayabilmeleri ve bunları çözebilmeleri için otantik görevler verilebilir. Ancak bunların öğrencilerin yaş seviyesi ve anlama düzeylerine uygun olması gerekir.

Diğeryandan öğrencilerin yanlış düşünce ve bilgilerinin düzeltilmesi de önemlidir. Öğrenme süreci içinde öğrencinin zihninde daha önceden yerleşmiş olan ve doğru dini bilgiler açısından yetersiz ve uyumsuz gözükten modellerin açık hale getirilmesi ve öğrencilerin ya daha iyi modeller oluşturması ya da en azından öğretmen tarafından sunulan alternatif modellerin özelliklerini düşünmesi temin edilmelidir.

Yapılandırmacı öğretim hedeflerinden bir tanesi de öğrenenleri, bir alan veya konu hakkındaki farklı bakış açıları ile tanıştırmaktır. Bu yüzden yapılandırmacılar işbirliğine dayalı öğrenmeye çokça vurgu yapmaktadırlar. Öğrencilerin başkalarının düşüncelerini anlaması için başkaları ile diyalog içinde olması şarttır (Zakari, 2005, s.54). Günümüzde farklı kültürel ve dini arka plana sahip öğrencilerin aynı okulda eğitim aldıkları göz önüne alınırsa, özellikle din eğitim ve öğretiminde farklı din ve inançların temel özelliklerinin öğrencilere sunulması önemlidir. Farklı dini bakış açıları ve değer yargılarına sahip öğrencilerin işbirliğine dayalı etkinliklerle diyaloga girmeleri onların farklılıkları anlamasına yardımcı olacaktır. Nitekim, din eğitiminde çoğulcu modellerin geliştirilmesi de bu ihtiyacın bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Yapılandırmacı öğretimde farklı bakış açılarının ve görüşlerin sunulması ve öğrencilerin bunlardan en uygun olanı seçip onu kendine adapte etmesi beklenmektedir. Bu şekilde alternatif görüşleri dikkate değer bir şekilde test ettikten sonra öğrenciler kendi düşüncelerine ulaşabilirler (Zakari, 2005, s.55). Din eğitim ve öğretiminde öğrencilere farklı dini inanç ve anlayışların sunulması ve onlar hakkında bilgi edinmelerinin sağlanması mümkündür. Bu durum öğrencilerin karşılıklı anlayış geliştirmeleri açısından da son derece faydalıdır. Bilgin (1998, s.31) de, din eğitim ve öğretiminin farklı yorumlar ve yönelişleri alanının dışında bırakamayacağına dikkat çekmektedir. Son yıllarda dünyada çoğulculuk bağlamında din eğitim ve öğretiminde dinlerin öğretime ve hatta modern bir durum olarak bir dinin içindeki farklı yorumlara

yer verilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bilgin, dinlerin bu yorumlarının tespitinin din eğitimi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Ona göre dinle ilgili açıklamalar, kişisel tecrübe, alışılmış konuşma biçimi ve kazanılmış kültür ile yapılabilir. Bunlar da kişiden kişiye farklılık gösterir. Din eğitimi bilimi bunları ayıklamak, sistemleştirmek, öğretime müsait hale getirmekle de görevlidir.

Burada bir konu üzerinde önemle durulmalıdır. Yapılandırmacılığın öngördüğü şekilde, dini içeriği sunduktan sonra tamamen öğrencilerin kendi anlama ve değerlendirmelerinin eşsiz kabul edilmesi hem din, hem öğrencilerin ailelerinin sahip oldukları dini anlayış ve hem de öğrencilerin bu anlama ve değerlendirmelerinin doğruluk ve yanlışlığı açısından bir problem oluşturabilir. Din eğitimi ve öğretimi açısından öğrencilerin dini içerik hakkında düşüncelerine, tartışmalarına, sorgulamalarına yer vermek yanlış bir durum değildir. Ancak tüm bu öğrenme sürecinin sonunda gerek programın hedefleri, gerekse öğrencilerin doğru bilgi yapılandırmaları açısından öğretmen tarafından nesnel bazı açıklamalar yapılması gerekebilir. Aksi halde bütün öğrencilerin kendileri açısından ortaya koydukları oldukça görece ve değişken dini bilgi ve anlayışların olması kaçınılmaz hale gelebilir.

6. Din Eğitim ve Öğretiminde Öğrenci Merkezli ve Öğretmenin Nitelikli Yardımına Dayalı Bir Yaklaşım Tercih Edilmelidir.

Geleneksel eğitim öğretim uygulamalarında öğretmene güçlü bir vurgu söz konusudur. Öğretimin planlanması, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği, öğretim sonucunda öğrencilerden ne tür çıktıkların elde edileceği gibi konular çoğunlukla öğretmen sorumluluğunda gerçekleşmektedir. Öğrencilerin bu anlayıştaki yeri, öğretmenin aktaracağı bilgiyi pasif bir şekilde almak ve ezberlemektir. Geleneksel din eğitim ve öğretim uygulamalarında da bu anlayışın hakim olduğunu söylemek mümkündür.

İslam eğitim öğretim geleneğine bakıldığında öğretmen, öğrenci ve bunların ilişki biçimlerine dair oldukça detaylı bilgilere ulaşılabilmektedir. Bu literatürde öğretmen ve öğrencilerin gerek kişilik ve karakter özellikleri, gerekse öğrenme öğretme sürecinde izlemeleri gereken yollara dair açıklamalar yer almaktadır. Örneğin;

öğretmenlerin takrir, soru-cevap, tedricilik, tartışma, birlikte söyleme metodu (geniş bilgi için bkz. Bayraktar, 2008, s.166-189) gibi metotlar kullanması, ayrıca öğrenciyi tanımaya çalışma ve onlara değer verme, öğrencileri ilme ve öğrenme teşvik etme, dersi anlaşılır bir üslupla ve tedrici bilgiler vererek işleme, kolaydan zora ilkesini benimseme, seviyeye uygun ders verme, öğrencileri kabiliyetlerine göre yönlendirme, öğretimin amacını kavratma gibi hem klasik hem de modern eğitim anlayışının bazı boyutlarına değinilmektedir (Bayraktar, 1997, s.30-57). Öğrencilerin de ders ve çalışma konusunda istikrar göstermesi, öğrendiği bilgiyi kullanması, anlayarak öğrenmesi, sorarak ve yazarak öğrenmeye çalışması, münazara ve müzakereye katılması gibi prensipler modern eğitim açısından da geçerli ilkelerdir. Ancak bunun yanında, her düşündüğünü veya henüz gerçekleşmemiş ve hayale dayanan şeyleri sormamak, bilgiyi sadece öğretmenden almak (Bayraktar, 2008, s.285-301) gibi günümüz eğitim anlayışının terk ettiği bazı uygulamaların da ilgili literatürde yer aldığı anlaşılmaktadır.

Geleneksel eğitim öğretim anlayışındaki öğretmen odaklı yaklaşım, yapılandırmacı anlayışta öğrenci merkezli bir yaklaşıma dönüşmüştür. Öğrenciler, neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceklerine karar veren, karar alıcılar olarak görülmektedir. Çünkü yapılandırmacılara göre eğer öğrencilere kendi öğrenmelerini organize etme imkanı verilmezse, bağımsız düşünürler olamayacaklardır (Zakari, 2005, s.55). Yapılandırmacıların öğrenciye bu kadar geniş bir alan bırakması ve öğrenmenin bütün sorumluluğunun öğrencilere yüklenmesi, öğretmenin tamamen devre dışı bırakıldığı izlenimini verebilir. Ancak durum böyle değildir. Yapılandırmacı öğrenme öğretme sürecinde öğretmen son derece kritik işlevlere sahiptir. Çünkü öğrencilerin tek başlarına öğrenmelerini organize etmeleri mümkün değildir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilere yardım eden, onları destekleyen ve yönlendiren kişilerdir. Özellikle yapılandırmacılığın öngördüğü karmaşık ve otantik öğrenme anlayışı, hem öğrenci hem de öğretmenin farklı rollerini birlikte ele almayı gerekli kılmaktadır.

Din eğitim ve öğretimi açısından öğretmenin, öğrencilerin dini içeriği anlamaları ve öğrenmeleri sürecinde onlara yardımcı olması, desteklemesi gerekir. Öğrencinin dini bilgiyi yapılandırması sürecinde öğretmenin rolü, ona doğrudan bilgi vermek değil, yapılandırmanın gerçekleşebilmesi için ona rehberlik yapması, ona

nitelikli bir yardım sağlayarak kolaylaştırıcı olmasıdır.

7. Din Eğitim ve Öğretiminde Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Önem Verilmelidir.

Yapılandırmacı eğitimde değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreçtir. Süreç temelli değerlendirme esastır. Öğrencilerin belli yorumları yapıp yapmadığı değil, yorumları ne derece iyi formüle ettikleri ve sürece ne kadar katıldıkları, bir diğer değişle, güduları ve performansları değerlendirilir. Bu yüzden değerlendirme, geleneksel yöntemde olduğu gibi öğrenmenin sonunda, sonucu ve ürünü görmek için yapılmaz. Değerlendirme öğrenme süreci ile birlikte yürütüldüğü için aynı zamanda öğrenme öğretme sürecini yönlendiren bir işleve de sahiptir (Koç ve Demirel, 2004, s.178).

Yapılandırmacıların en fazla zorluk yaşadıkları konulardan bir tanesi, değerlendirme ile ilgilidir. Yapılandırmacılıkta her şeyden önce öğrenci performansına dayalı bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Kendi çeşitliliği ve açık uçluluğu içinde performansları anlamak ve bilginin aktif kullanımını değerlendirmek oldukça profesyonel ve zaman gerektiren bir süreçtir. Buradan hareketle din eğitim ve öğretiminde değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gereken birkaç noktaya değinelim.

- Din eğitim ve öğretiminde öğrencilere düşüncelerini ve yorumlarını yapma fırsatı verilerek, kendi kararlarını tanımlamaları istenmelidir.
- Öğrencilerin din eğitim ve öğretimi alanına ait içeriği olduğu gibi tekrar etmesinden ziyade, bu bilgileri yapılandırırken geçirmiş oldukları süreç ve bu sürecin kalitesi öncelenmelidir.
- Din eğitimcileri, öğrencileri gözleyerek, onlarla konuşarak, diğer öğretmenlerle değerlendirmeler yaparak, öğrenci günlüklerini ve ödevlerini okuyarak, öğrencilere gerek bireysel ve gerekse grupta çalışabilecekleri görevler vererek mümkün olabildiği oranda öğrenciler hakkında bilgi toplamalıdır. Değerlendirme, öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülmeli ve öğrenme öğretme faaliyetinin sonunda gerçekleştirilen bir aktivite olarak görülmemelidir.

Yapılandırmacılığın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu uygulama ve önerileri din eğitimi ve öğretimi bağlamında çoğaltmak ve detaylandırmak mümkündür. Burada sadece bazı hususlara ana hatlarıyla değinilmeye çalışılmıştır. Yapılandırmacılık ve din eğitimi konusunda aktarılan bu bilgiler ışığında sonuç olarak şunları söylemek mümkündür: Bir kişi yapılandırmacı öğretim uygulamaları ile yapılandırmacı epistemolojiyi iyice incelediğinde, gerçek eğitim uygulamaları ile yapılandırmacı teori arasında derin bir boşluk olduğu sonucuna varabilir. Bu düşüncede bir haklılık payı olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü nesnelcilik (objectivism) ve yapılandırmacılık bir strateji değil, salt felsefelerdir. Yapılandırmacılık, uygun koşullar altında işe koşulacak bir öğretim stratejisi değildir. O daha çok dünyayı algılamaya dair temel bir felsefedir. Her bir teorinin sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacılık tarafından dile getirilen uygulama ve önerilerin mevcut okul sistemlerine çok uygun olduğunu söylemek güçtür. Örneğin, birçok okulun yapılandırmacılığın öngördüğü karmaşık ve otantik görevler için sağlayacağı kaynakları kısıtlıdır. Bunun yanında değerlendirme için önerilen hususların bir çoğunun uygulanması da pek mümkün gözükmemektedir. Birçok öğretmen hala geleneksel değerlendirme yöntemlerini tercih etmektedir. Bunun, nesnel öğrenme yaklaşımlarının okullar için daha uygun olduğu anlamına geldiği de düşünülmemelidir. Öğrenme ve öğretme sürecine dair araştırmalar, yeni uygulama ve öneriler yapılmaya devam edecektir. Öğretim programı hazırlayanlar bu süreçte, öğrenme teorilerine dayanan uygulamalardan ziyade, öğretimi ve öğrencileri gözlemleyerek daha gerçekçi önerilerde bulunabilirler. Ayrıca birçok öğrenme teorisi, birleştirilerek uygulama için tavsiye edilebilir. Program hazırlayıcılar, çeşitli teorilerden uygun olacağını düşündükleri boyutları alıp onları pekala uygulamaya aktarabilirler. Bu konuda eğitimcilerin sadece belirli bir teorinin uygulamaları noktasında kendilerini sınırlamalarına gerek yoktur (Zakari, 2005, s.59-61). Bu yüzden her bir alanın kendi özel koşulları göz önüne alınarak uygulamaya katkı sağlayacak farklı teorilerden çoklu bir bakış açısı ile istifade edilmesi daha uygun gözükmemektedir.

4. YENİ İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Din, gerek siyasi ve toplumsal gerekse de eğitim öğretim bağlamında bir tartışma konusu olarak zaman zaman gündeme gelmektedir. Osmanlı'nın son döneminden itibaren dinin ve onun öğretiminin bir problem alanı olarak algılandığını söylemek mümkündür. Özellikle cumhuriyetle birlikte bu konunun çok ciddi kırılmalara sebebiyet verdiği de bilinmektedir. Kaymakcan (2007b: 9), din ve onun öğretimi ile ilgili tartışmaların iki açıdan değerlendirilebileceğini belirtmektedir. İlki, dinin ve dolayısı ile onun eğitiminin bir problem alanı olarak algılanmasıdır. Diğeri ise Türk toplumunun yaşadığı sekülerleşme sürecine rağmen toplum tarafından dine verilen önemin devam etmesidir. Türkiye din öğretimi açısından oldukça zengin sayılabilecek bir deneyime sahiptir. Cumhuriyetle birlikte hiç verilmemesinden, seçmeli olarak verilmesine, nihayet zorunlu ders haline gelmesine kadar farklı seçenekler denenmiştir.

Din ve din eğitimi ile ilgili tartışmaların çoğu zaman bilimsellikten uzak, ideolojik ve politik bir yaklaşımla ele alındığını söylemek mümkündür. Bu da meselelere kalıcı ve nitelikli çözümler üretme açısından bir problem oluşturmaktadır. Kaymakcan (2007b: 9), din eğitimi ile ilgili tartışmaları, dinin birey, toplum ve eğitim gibi alanlarda yerinin ne olduğu ve ne olması gerektiği konusu ile irtibatlandırmaktadır. Diğer bir ifadeyle ülkelerin din eğitimi politikaları, o ülkedeki bireyin ve devletin hayatında dinin konumundan bağımsız değildir. Günümüzde DKAB dersleri dahil olmak üzere din eğitiminde geleneksel İslam öğretimi anlayışının günümüz ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersizliği genel kabul görmektedir. İçerik ve yaklaşım yönlerinden nasıl bir din öğretilmesi gerektiği konusunda ise bir arayış söz konusudur.

Son yıllarda öğretim programlarının değişmesi bu gelişmelerin eğitim sistemindeki yansımaları olarak değerlendirilebilir. Eğitimde yaşanan bu gelişmeler DKAB dersleri açısından bazı değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda 2005 yılında Lise DKAB öğretim programı değiştirilmiş, 2006'da ise ilköğretim DKAB öğretim programı yeniden hazırlanarak 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu çerçevede bu bölümde yeni ilköğretim DKAB öğretim programı teorik olarak değerlendirilecektir.

Erden (1998, s.9-10), eğitim sürecinde değerlendirmenin iki amaca yönelik olarak yapıldığını ifade etmektedir. İlki, öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek; diğeri ise, eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır. Bunlardan birincisinde değerlendirilen obje öğrencidir. İkincisinde ise eğitim programıdır. Bu bilgiler ışığında program değerlendirme şu şekilde tanımlanabilir: Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.

Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. Program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar, kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1998, s.11).

Kuramsal olarak bir eğitim programının mükemmel olması için bütün öğrencilerin, programın amaçlarının tamamına ulaşması gerekir. Oysa uygulamada bunu sağlamak oldukça güçtür. Bu nedenle programın yalnız etkililiğinin değerlendirilmesi çoğunlukla yetersiz kalabilir. Programdaki olası aksaklıkları saptamak amacıyla tüm öğelerin tek tek analiz edilmesi gerekir. Bu nedenle program, değerlendirmeye yönelik araştırma problemleri belirlenirken hem programın etkililiğine hem de öğelerin etkililiğine ilişkin olası sorunlar ortaya konulmaya çalışılır (Erden, 1998: 15-16). Buradan hareketle tezde hem programın öğeleri program değerlendirme açısından ele alınmış, hem de programın etkililiği hakkında uygulayıcılar olan öğretmenlerin görüşlerine nitel bir araştırma ile yer verilmiştir.

Eğitim programlarındaki temel aksaklıkların ve eksikliklerin neler olduğunu ortaya koyabilmek için programın öğelerinin tek tek incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu bölümde yeni ilköğretim DKAB programı, programın öğelerine dönük

değerlendirme kapsamında ele alınmakta ve eski programla karşılaştırmalar yapılmaktadır. Ayrıca 2004 yılında ilköğretim programlarındaki yenilikler sonrasında Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) yaptırmış olduğu program değerlendirme çalışmaları için hazırlanan “Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu”ndaki ölçütlerden de istifade edilmektedir. ERG'nin öğretim programları inceleme ve değerlendirme ölçütleri incelendiğinde programın öğelerine göre değerlendirme ile büyük oranda benzerlikler olduğu anlaşılmaktadır. ERG'nin raporundaki ölçütlerde bazı yeni ve özgün boyutlar da söz konusudur. Bu araştırma kapsamında onlardan da istifade edilmeye çalışılmıştır.

4.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 21.06.2006 tarih ve 1830 sayılı teklif yazısı üzerine Talim Terbiye Kurulu tarafından görüşülen ve 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilen “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim programı (yeni program) ile 19.09.2000 tarih ve 373 sayılı kararı ile kabul edilerek uygulanan ve yeni programla birlikte uygulamadan kaldırılan Eski İlköğretim DKAB programını karşılaştırarak değerlendirmektedir. Bu çalışma boyunca 2007-2008 yılında yürürlüğe giren İlköğretim DKAB programı “yeni program”; 2000 yılında yürürlüğe giren ve kaldırılan program ise “eski program” olarak isimlendirilmiştir.

4.2. Yeni İlköğretim DKAB Programının Dış Ölçütler Boyutundan Değerlendirilmesi

4.2.1. Temele Alınan Yaklaşım

Yeni programda, temele belirli bazı yaklaşımların alındığı açık olarak belirtilmiştir. Temele alınan yaklaşımlar yeni programda şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2006, s.8-9): İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı hazırlanırken biyolojik, sosyal, kültürel ve ahlaki yönleriyle bir bütün olarak düşünülen insan, eğitimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Programda öğrenciyi, öğrenme ve bilgi üretme süreçlerinde etkin kılan program geliştirme yaklaşımları ve din

kültürü alanının bilimsel kriterleri olmak üzere iki temel husus gözetilmiştir. Program bunları eğitimsel yaklaşım ve dinbilimsel yaklaşım olarak ifade etmektedir. Bunlara kısaca değinmeye çalışalım.

Eğitimsel yaklaşım olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmış, ayrıca kavramsal bir yaklaşım yanında, etkinliklere dayalı bir değer öğrenme yaklaşımına yer verildiği belirtilmiştir.

Programın temele aldığı bir yaklaşım olan yapılandırmacılığa göre öğrenme sürecinde *ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme* önemli kavramlar olarak görülmektedir. Öğrenen merkezli eğitimi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde *öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine* ağırlık vermektedir.

Yeni DKAB programında kavramsal bir yaklaşım izlendiği de belirtilmektedir. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Programın odağında kavram ve kavram ilişkilerinin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşım, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden, dinî ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla dinî ve ahlaki kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, bazı önemli becerilerin (problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme vb.) geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde dinî kavramları yorumlamayı ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, din ve ahlakı hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğrendikleri ve bu şekilde sağlam dinî ve ahlaki kavramlar oluşturdukları ifade edilmiştir. Yeni programda ayrıca öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanması da esas alınmaktadır. Programda ders içi, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapılarak öğrencinin, bilgisel gerçeği bir bütün olarak algılamasının ve değerlendirmesinin hedeflendiği belirtilmektedir.

Yeni programın dinbilimsel yaklaşımında ise gerek İslam dini, gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilginin ön planda tutulduğu, dinin asıl kaynaklarında yer almayan bilgilerden uzak durulduğu vurgulanmaktadır. İslam diniyle ilgili bilgilerde; Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek İslam diniyle ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerlerin öne çıkarıldığına değinilmektedir. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an ve sünnete dayanan ortak paydalar olmasına özen gösterildiği belirtilmekte, bu yaklaşıma uygun olan bütün dinî ve ahlaki değerlerin, öğretime konu edildiği ancak programın doktrin (belirli bir mezhebe dayalı) merkezli bir öğretime dönüşmemesine özen gösterildiği açıklanmaktadır (MEB, 2006, s.9).

Eski programda ise herhangi bir yaklaşımın temele alındığından söz edilmemiştir. Bununla birlikte, eski programda yer alan “Programın geliştirilmesinde temele alınan ilkeler, öğrenme-öğretme süreçlerinde uyulması gereken ilkeler, uygulama ile ilgili açıklamalar vb” incelendiğinde yeni programda temele alındığı belirtilen bazı özelliklerle örtüşen şu hususlara işaret edebiliriz (MEB, 2000, s.2-5):

✓ **Programın geliştirilmesinde temele alınan ve birinci grupta yer alan ilkelerde;**

“Eğitimsel süreçlerde aktif olarak yer alan, bu süreçlerde kazanılan yeterlilikleri yaşamına taşıyabilen, “Öğrenmeyi öğrenme” yeterliğini kazanan ve yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık hâline getiren, araştıran, soran, sorgulayan, demokrasiyi özümsemiş hoşgörülü bireyler yetiştirilmesi (...)”

✓ **Üçüncü grupta yer alan ilkelerde;**

“Birey bilincinin ön plana çıkarılması”, Akılcı ve eleştirel yaklaşım sergilenmesi...”, “Dinî konularda "akılcı yöntemin" kullanılarak gerçeğin keşfedilmesi ve zihinde oluşabilecek sorulara karşı bireyin kendi sağlıklı yorumunu geliştirebilmesi”, “Birey bilincinin geliştirilerek toplumsallığa ve toplumsal duyarlılığa ulaşılması...”

✓ **Öğrenme öğretme süreçlerinde uyulması gereken ilkelerde;**

“Öğrencilerin okul dışından getirdiği yanlış ve eksik dinî bilgi ve anlayışlar, bilimsel bir yaklaşımla ele alınacaktır”, “Konular, sınıf seviyelerine göre, öğrencilerin genel kültür ve pedagojik gelişmeleri göz önünde bulundurulmak suretiyle, onların kültür düzeylerini aşmadan sevdirci- ilgi-bilgi dengesi gözetilerek işlenecektir”, “Konuların işlenmesinde öğrencinin bilişsel ve duyuşsal özgeçmişini ile ilişki kurulmaya çalışılacak, örnekler günlük hayattan seçilerek verilecektir”.

✓ **Uygulama ile ilgili açıklamalarda;**

“Öğretmenin rolü, olabildiğince, eğitim ortamını düzenleyen, öğrencileri organize eden bir işlev üstlenerek öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine fırsat sağlayan, onların keşfetme, düşünme, araştırma ve karar verme kabiliyetlerini geliştirecek şekilde olacaktır”, “Programın uygulanmasında klâsik eğitim araçlarıyla birlikte olanaklar ölçüsünde elektronik iletişim araçlarından da yararlanılacaktır”, “Ülkenin ve okulun yakın çevresindeki güncel sosyal olaylar da dikkate alınarak programda yer alan konular ve üniteler arasında yer değişikliği yapılabilir”, “...öğrencilerin grup hâlinde çalışma yapmalarına imkân verecek şekilde ders işlenebilir”

Eski programdan aktarılan bu bilgiler, yeni programda üzerinde özenle durulan yapılandırıcılık ve öğrenci merkezli öğrenmenin temel ilkeleri ile örtüşmektedir. Bu da ismen belirtilmese bile eski programda öğrenci merkezli bir yaklaşımın belli bir oranda yer aldığına işaret etmektedir. Bunun yanında eski programda büyük oranda ağırlıklı olarak öğretmenin ön planda olduğu, öğrencinin mevcut bilgileri almak üzere hazır bulunduğu ve programın hedef davranışlarını elde etmesinin hedeflendiği bir yaklaşım söz konusudur. Programdaki ifadelerde ve örnek ders işlenişlerinde öğrenciye birkaç soru sorduktan sonra daha çok öğretmenin kontrolünde, hedeflenen bilgi ve davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır. Örneğin; öğrenme-öğretme süreçlerinde uyulması gereken ilkeler kısmında *“İbadet kavramı geniş anlamıyla öğretilecek; çalışmanın, temizliğin ve güzel ahlakın ibadet olduğu kavratılacaktır”* gibi ifadeler yer verilmektedir. Eski programda bu tür ifadelerin ağırlıkta olduğu söylenebilir.

Eski programda dinbilimsel yaklaşımdan da söz edilmemiştir. Sadece barış kültürünün geliştirilmesi için diğer dinler hakkında da bilgi sahibi olunması gerektiği, mezheplerin dinin anlaşılma biçimleri olduğu ve bunun bir zenginlik olarak algılanması gerektiği, konuların işlenmesinde Kur'an'a ait olan ile sonradan üretilen şeylerin ayırt edilmesine özen gösterilmesi tarzında bazı ifadeler yer verilmektedir.

Yeni programda benimsenen eğitimsel yaklaşımlar, diğer ders programlarındaki yaklaşımlarla aynı özelliklere sahiptir. Yapılandırmacı öğrenme teorisinin, din öğretiminde hangi düzeyde uygulanabileceği konusu ise yeni bir olgu olarak değerlendirilmesi gereken bir konudur. Kaymakcan'a (2007b, s.20) göre, öznelci bilim anlayışının öğrenme teorisine yansması olarak düşünülecek yapılandırmacı öğrenme modeli, bilgiyi her insanın kendisinin oluşturduğunu ve öğrenenden bağımsız bir öğrenmenin olmadığını iddia etmektedir. Batıda büyük ölçüde fen bilimleri ve matematik alanında uygulanan bu öğrenme teorisinin, din öğretiminde ne düzeyde uygulanabileceği tartışmalıdır. Çünkü dinde, fertlerin anlamasından ve algılamasından bağımsız dini inançlar, doktrinler ve pratikler bulunmaktadır. Bunlara, herkesin anlayışına göre değişmeyen nesnel esaslar olarak inanılmaktadır. Bununla birlikte dini inancın inananlar üzerindeki etkileri ve kültürel hayatla iletişimi ve yorumu öznel olabilir. Yapılandırmacılık konusu yeni olduğu için din öğretimindeki özel konumunun sınıf ortamında göz önüne alınması ve öğretmenler tarafından hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde aşırı derecede göreceli olan bir din öğretimine neden olabilir. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşıma göre dinin doktrin, pratik vb. boyutlarından daha çok, dinlerin fert ve toplum yaşamına etkilerinin incelenmesi anlamlı olacaktır.

Kaymakcan (2007b, s.20) ayrıca programın dinbilimsel olarak tanımladığı yaklaşımın literatürde yer almadığını belirtmektedir. Programı hazırlayanların tanımladığı dinbilimsel yaklaşım, İslam'ın temel değerleri ve ortak yönleri konusunda doğru bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Herhangi bir yorumu telkin etmeyi öngörmemektedir. Kaymakcan'a göre dinbilimsel olarak isimlendirilen bu yaklaşımdan tam olarak ne kastedildiği yeterince açık olmayıp, oldukça eklektik bir yaklaşım izlenimi vermektedir. Ancak bu yaklaşımın önceki programlardaki geleneksel

savunmacı din eğitimi yaklaşımından farklı olduğunu da belirtmektedir.

Bu açıklamalardan sonra eski ve yeni programın temele aldığı yaklaşımla ilgili olarak şunları söyleyebiliriz:

✓ Önceki programda temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımının alındığı belirtilmemiştir. Yeni programda ise bunlar açık olarak ifade edilmiştir.

✓ Yapılandırmacılık, çoklu zeka, öğrenci merkezlik, etkin öğrenme, öğrenci katılımı, bireysel farklılıklar, sorun çözebilme vs. gibi kavramlar yeni programda yer almaktadır. Bu açıdan yeni programın, öğretim programlarının geliştirilmesi ile ilgili yenilikleri yansıttığı söylenebilir. Öte yandan eski programda geleneksel eğitim yaklaşımlarının özelliklerinden olan “öğretmen merkezli anlayış”ı temele alan bir yaklaşımın benimsendiğini gösteren bir ifade yoktur. Öğrenci merkezli öğrenme ve yapılandırmacılığın öne çıkardığı birçok hususun eski programda da olduğuna yukarıda değinilmişti. Ancak ifade edilmese bile eski programda geçen terminolojide öğretmen ve öğrenci rolleri, ders işleme örnekleri klasik bir anlayışı çağrıştırmaktadır.

✓ Eski programdan farklı olarak yeni programda çoklu zeka yaklaşımının benimsendiği de ifade edilmiştir.

4.2.2. İçerik: Öğrenme Alanları/Üniteler/Konular

Yeni programda ünite ve konuların organize edilmesinde bir yenilik olarak öğrenme alanları göze çarpmaktadır. Eski programda ünite ve konular sınıflara göre düzenlenmişti. Yeni programda ise ünite ve konular, öğrenme alanlarına göre ilgili sınıfın altında yer almaktadır. Yeni programda öğrenme alanı şu şekilde tanımlanmaktadır: *“Aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini amaçlayan sınıf seviyelerine göre değişiklik ve aşamalık gösteren ilgili konuların bir arada verildiği bir yapıdır”*. Programı hazırlayanlar öğrenme alanlarını belirlerken, öğrenci ilgi, merak ve araştırma isteğini, öğrencilerin yeni çalışmalarını denemelerini ve beceri kazanmalarını, çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olmasını, diğer disiplinlerle bütünleşebilmesini, öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesini göz önünde bulundurduklarını ifade etmektedirler (MEB, 2006, s.13).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde toplamda her bir sınıf için altı öğrenme alanı tespit edilmiş ve her bir öğrenme alanı için bir üniteye yer verilmiştir. Örneğin; inanç öğrenme alanında 4. Sınıfta “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz?” ünitesi işlenirken, 5. Sınıfta “Allah İnancı”, 6. Sınıfta “Peygamberlere ve İlahi Kitaplara İman”, 7. sınıfta Melek ve Ahiret İnancı”, 8. Sınıfta ise “Kaza ve Kader” ünitesi yer almaktadır. Yeni İlköğretim DKAB dersi öğrenme alanları şöyledir: İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur’an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür. Yeni programda bu öğrenme alanlarının her biri ile ilgili “Öğrenme Alanları” başlığı altında açıklamalara yer verilmiş, bu bağlamda öğrenme alanlarının belirlenmesinde dikkat edilen hususlara, öğrenme alanlarının kazanımlarına ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmelere dair bilgiler aktarılmıştır.

Eski programda ise içerik, ünite ve alt başlıklarından oluşturulmuştur. Ünitelerin nasıl yapılandırıldığına dair bir bilgi de verilmemiştir. Eski programda her sınıf için toplamda yedi ünite vardır. Buna göre yeni programda sınıf düzeyinde ünite sayısı altıya indirilmiştir. Eski programda bir sınıftaki bütün ünitelerin özel amaçları (hedef davranışlar) ünitelerin ve alt başlıkların hemen öncesinde toplu olarak verilmiştir. Yeni programda “Öğrenme Alanları” başlığı altında her bir öğrenme alanı için bu kazanımlara toplu olarak yer verilmiş, ayrıca program içerisinde ilgili öğrenme alanında bu kazanımlar; etkinlikler, açıklamalar, kazandırılacak beceri ve değerler ile ölçme ve değerlendirmeye ilgili hususlarla birlikte daha detaylı ve sistematik bir şekilde ele alınmıştır. Eski programda ünitelerin düzenlenmesi ile ilgili bir açıklama yapılmamış, gerekçesi belirtilmeksizin ve yeterli bir düzen kaygısı güdülmeksizin ünite ve konular sıralanmıştır.

Yeni programdaki öğrenme alanlarını, eski programdaki ünite ve konularla karşılaştırmalı olarak değerlendirmek programın içeriğindeki yenilikleri ve değişiklikleri daha net olarak anlamaya yardımcı olacaktır. Bu değerlendirmede öğrenme alanları esas alınmış ve yapılan yeni düzenleme ile eski durum hakkında bilgiler verilmiştir.

4.2.2.1. İnanç Öğrenme Alanı: Yeni programda inanç öğrenme alanıyla ilgili olarak, *“İnanç, bir tanrıya, kutsallaştırılan bir varlığa veya bir dine gönülden inanma*

ve bağlanma anlamına gelmektedir. Kutsal bir varlığa inanma dinlerin esasını oluşturur. İslam düşüncesinde, bu inancın temel unsurları Allah'a, peygamberlerine, kitaplarına, meleklerine, ahirete iman ile kaza ve kaderden oluşur" tanımlaması yapılmaktadır. Programı hazırlayanlar "İnanç" öğrenme alanını diğer öğrenme alanlarına göre dikey sıralamada ilk sıraya yerleştirmişlerdir (MEB, 2006: 13). İnanç öğrenme alanı kapsamında 4. Sınıfta "Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz?", 5. Sınıfta "Allah İnancı", 6. Sınıfta "Peygamberlere ve İlahî Kitaplara İnanç", 7. Sınıfta "Melek ve Ahiret İnancı" ile 8. Sınıfta "Kaza ve Kader" ünitelerine yer verilmiştir. Yeni programda "İnanç" öğrenme alanında her sınıfta bir tane olmak üzere toplam beş ünite vardır.

Eski programda ise inançla ilgili ünitelerin böyle bir öğrenme alanı çerçevesinde yerleştirildiğine dair bir açıklama ve düzenleme söz konusu değildir. Eski programda inançla ilgili üniteler her sınıf düzeyinde farklı bir şekilde dağılım göstermektedir. Eski programdaki inançla ilgili üniteler şöyledir:

- ✓ Sınıf: 1. Ünite; "Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?" ile 3. Ünite; "Ben ve Din"
- ✓ 5. Sınıf: 1. Ünite; "Allah'a İnanıyorum" ile 6. Ünite; "Peygamberleri Tanıyalım"
- ✓ 6. Sınıf: 6. Ünite; "Kutsal Kitapları Tanıyalım"
- ✓ 7. Sınıf: 4. Ünite; "Melekler ve Diğer Görünmeyen Varlıklar" ile 5. Ünite; "Ahiret İnancı"
- ✓ 8. Sınıf: 4. Ünite; "Kaza, Kader İnancı" ile 5. Ünite; "İnanç ve Davranış İlişkisi".

Eski programda inançla ilgili toplam dokuz ünite olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programda ise inanç öğrenme alanında beş ünite yer almaktadır. Buna göre yeni programda dört ünite, müstakil bir ünite olma özelliğini yitirmiştir. Bu ünitelerin yeni programda nasıl bir yere sahip olduğunu yakından incelemeye çalışalım. Konu

başlıkları ve alt başlıkları eski ve yeni programdaki numaraları ile birlikte verilmiştir.

4. sınıfın 1. ünitesinde yer alan “*Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?*” ünitesinde “*Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz?*” şeklinde isim değişikliğine gidilmiş, içerik olarak ise bazı konular çıkarılarak bir konu eklenmiştir. “3. *Dinin tanımını öğrenelim, 5.1. Ahlaklı ve Ahlaksız ifadeleri üzerinde düşünelim, 6. Peygamberimiz söz ve davranışları ile en güzel örnektir*” konuları yeni programdaki üniteden çıkarılmıştır. Bunun yanında eski programda 5. Sınıfın 1. Ünitesi olan “*Allah’a İnanıyorum*” ünitesindeki “7. *Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet’i öğreniyorum*” konusu, “1.6. *Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet’i öğreniyoruz*” başlığı ile bu üniteye aktarılmıştır.

4. sınıfın 3. ünitesi olan “*Ben ve Din*”, yeni programda ünite olarak kaldırılmıştır. Bu ünitenin içeriğindeki bazı konular tamamen çıkarılmış, bazı konular da başka ünitelere aktarılmıştır. Buna göre; “1. *Ben akıllı ve inanan bir varlığım, 6. Çalışırım, Allah’ın yardımına güvenirim ve başarırım*” konuları yeni programın 5. Sınıfındaki 1. ünite olan “*Allah İnancı*” ünitesine aktarılmıştır. Bu üniteye diğer konulara yeni programda yer verilmemiştir.

5. sınıfın 1. ünitesi olan “*Allah’a İnanıyorum*”, yeni programda “*Allah İnancı*” adıyla yerini korumuştur. Yeni programda bu ünitenin konularında bazı değişikliklere gidilmiştir. Şöyle ki; “2. *Beni, ailemi ve her şeyi Yaratan Allah’tır*” konusu “*Her şeyi yaratan Allah’tır*” şeklinde değiştirilmiştir. “7. *Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet’i öğreniyorum*” konusu, “1.6. *Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet’i öğreniyoruz*” başlığı ile 4. Sınıfın 1. ünitesine aktarılmıştır. Ayrıca yeni programda “*Allah İnancı*” ünitesine eski programın 4. Sınıfının 3. ünitesinden “1. *Ben akıllı ve inanan bir varlığım, 6. Çalışırım, Allah’ın yardımına güvenirim ve başarırım*” konuları nakledilmiştir. Bunun yanında yeni programda bu üniteye eski programda 4. Sınıf 5. üniteye “10. *İhlas suresini ezberleyelim ve anlamını öğrenelim*” konusu “10. *İhlas suresi ve anlamı*” şeklinde aktarılmıştır.

5. sınıfın 6. ünitesi olan “*Peygamberleri Tanıyalım*” ile 6. Sınıfın 6. ünitesi olan “*Kutsal Kitapları Tanıyalım*”, yeni programın 6. sınıfında “*Peygamberlere ve*

İlahi Kitaplara İnanç” ünitesi adıyla birleştirilmiştir. Bu birleştirme neticesinde bazı konular eklenmiş, bazı konular ise çıkarılmıştır. Buna göre; “1-Allah Mesajlarını İnsanlara Peygamberler Aracılığı İle Göndermiştir, 2-Peygamberlerin Gönderilmesi Allah’ın İnsanlara Bir Yardımıdır, 1- Kutsal Kitap Ne Demektir?, 4-Kutsal Kitaplara İman, İmanın Şartlarındandır, 5-Kur’an’ın Dinî Hayatımızdaki Yeri ve Önemi, 5.1. Dinimizi Öğrenmek İçin Kutsal Kitabımıza Başvuralım, 5.2. Davranışlarımızda Kutsal Kitabımızdaki Öğütleri Dikkate Alalım, 6- Kutsal Kitaplardan Öğütler” konuları yeni programdaki ünitelerden çıkarılmıştır. Bunun yanında “1. Peygamber ve peygamberlere iman, 2. İlahi kitap ve ilahi kitaplara iman” konuları eklenmiştir. Ayrıca eski programın 5. Sınıf 5. ünitesinden “*Asr suresi ve anlamı*” bu üniteye aktarılmıştır.

7. sınıfın 4. ünitesi olan “*Melekler ve Diğer Görünmeyen Varlıklar*” ile 5. ünitesi “*Ahiret İnancı*”, yeni programın 7. sınıfında “*Melek ve Ahiret İnancı*” adıyla birleştirilmiştir. Bu düzenleme ile yeni ünitelerden bazı konular çıkarılırken bazı konular da eklenmiştir. Buna göre; “2-Melekler, 2.2. Melekler İyiliğin ve Güzelliğin Sembolüdür, 2.3. Meleklerle İman İmanın Şartlarındandır, 3-Cinler, 3.1.Kutsal Kitabımıza Göre Cinler, 3.2.Cinlerle İlgili Batıl İnançlar, 3.2.1. Ruh Çağırma, 3.2.2. Falcılık, 3.2.3. Sihir ve Büyü, 4.3. Satanizm: Şeytana Tapıcılık, 5-Nasr Suresini Ezberleyelim ve Anlamını Öğrenelim” ile “1. İnsanın Ölümsüzlük İsteği ve Ahiret İnancı, 3.1. Allah Güzel İşler Yapanları Ödüllendirecektir, 3.2. Allah Kötülük Yapanlara Karşılığını Verecektir, 3.3. Allah Adil, Merhametli ve Affedicidir, 4. Ahiret Gününe İnanan Yararlı İşler Yapmalıdır, 5. Kunut Dualarını Ezberleyelim ve Anlamalarını Öğrenelim” konuları yeni programdaki ünitelerden çıkarılmıştır. Buna ilaveten “2. Meleklerle iman, 3. Toplumda yaygın olan bazı batıl inançlar, 5. Ahirete İman, 8. Ahirete imanın davranışlara etkisi” konuları yeni programa eklenmiştir. Ayrıca 6. sınıfın 5. ünitesindeki “*Nas suresi ve anlamı*” bu üniteye kaydırılmıştır.

8. sınıfın 4. ünitesi olan “*Kaza, Kader İnancı*”, yeni programda 8. sınıf 1. ünite olarak “*Kaza ve Kader*” adıyla yer değiştirmiştir. Bu yeni üniteye bazı konuların isimleri bazı değişikliklere uğramış, bazı yeni konular eklenmiş, bir konu ise çıkarılmıştır. Buna göre “5. Her şeyin bir sonu vardır” konusu tamamen çıkarılmıştır. Bunun yanında “3.3. Dünya hayatının sonu: ecel ve ömür” başlığı eklenmiştir. Ayrıca

8. sınıf 5. ünitedeki “4.6. Allah’a güvenmek (tevekkül)” ile 8. sınıf 2. ünitedeki “6. Ayete’l Kürsiyi ezberleyelim ve anlamını öğrenelim” konuları bu üniteye aktarılmıştır.

8. sınıfın 5. ünitesi olan “İnanç ve Davranış İlişkisi”, yeni programdan ünite olarak tamamen kaldırılmış, sadece içeriğindeki iki başlık iki farklı üniteye aktarılmıştır. Buna göre “2. Salih Amel (iyi, güzel iş) nedir?” başlığı yeni programda 5. sınıfın 2. ünitesine, “4.6. Allah’a güvenmek (tevekkül)” ise 8. sınıfın 1. ünitesine nakledilmiştir. Bunun dışında kalan başlıklara yeni programda yer verilmemiştir.

4.2.2.2. İbadet Öğrenme Alanı: Yeni programda inanç öğrenme alanından sonra sıralamada ibadet öğrenme alanına yer verilmektedir. İbadet öğrenme alanı programda şu şekilde tanıtılmaktadır: “İbadet, Allah’ın buyruklarını yerine getirme, ona yönelme ve saygı davranışlarında bulunma demektir. İncancı gerçekleştiren kişinin, inandığı dinin ibadetlerini yerine getirebilmesi için bu ibadetleri tanması gerekir” (MEB, 2006: 14). Bu öğrenme alanında üniteler öncelikle ilgili öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmekte, öğrencilere temizlik bilinci, ibadet bilinci, güzel davranış edinme, din, vicdan ve ibadet özgürlüğüne saygılı davranma becerileri üzerinde durulmaktadır. İbadetlerin uygulanmasına dönük bir benimsetme ise yeni programda yer almamaktadır. İbadet öğrenme alanındaki ünite ve ünite alt başlıklarının isimlendirmelerine bakıldığında bu durum açıkça göze çarpmaktadır. Yeni programda inanç öğrenme alanıyla ilgili olarak 4. Sınıfta “Temiz Olalım”, 5. sınıfta “İbadetler Konusunda Bilgilenelim”, 6. Sınıfta “Namaz İbadeti”, 7. Sınıfta “Ramazan Ayı ve Oruç İbadeti” ile 8. Sınıfta “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” üniteleri yer almaktadır.

Eski programda ise ibadet alanıyla ilgili ünitelerin böyle bir öğrenme alanı mantığına göre yerleştirildiğine dair bir açıklama ve düzenleme yoktur. Eski programda ibadetle ilgili üniteler her sınıf düzeyinde farklı bir şekilde dağılım göstermektedir. Eski programdaki ibadetle ilişkilendirilebilecek üniteler şöyledir:

- ✓ Sınıf: 2. Ünite “Temiz Olmalıyım”
- ✓ 5. Sınıf: 2. Ünite “Dua Ediyorum”, 3. Ünite “İbadet Konusunda Bilgilenelim” ile 4. Ünite “Ramazan Ayı ve Oruç”

- ✓ 6. Sınıf: 1. Ünite “Namaz Bir İbadettir”, 2. Ünite “Paylaşalım, Yardımlaşalım: Zekat ve Sadaka”
- ✓ 7. Sınıf: 3. Ünite “Hac ve Kurban”
- ✓ 8. Sınıf: İbadetle ilgili bir ünite yoktur.

Eski programda ibadetle ilgili olarak toplam yedi ünite vardır. Yeni programda ise ibadet öğrenme alanında beş ünite yer almaktadır. Buna göre yeni programda iki ünite, müstakil bir ünite olma özelliğini yitirmiştir. Eski programdaki bu ünitelerin yeni programdaki durumlarına değinmeye çalışalım.

4. sınıfın 2. ünitesinde yer alan “*Temiz Olmalıyım*” ünitesi, yeni programda “*Temiz Olalım*” ismiyle yer almaktadır. İçerik olarak ise üniteden bazı konular çıkarılmıştır. Bu çerçevede “*5. Dinim temiz olmamı istiyor: ‘Temizlik İmandandır’ başlığındaki ‘Temizlik İmandandır’*” kısmı atılmıştır. Ayrıca “*7. Allah temizlenenleri sever, 8. Temizliğin önemi üzerinde konuşalım*” konuları çıkarılmıştır. “*9. Fatıha suresini ezberleyelim ve anlamını öğrenelim*” konu başlığı ise yeni programda “*Fatıha suresi ve anlamı*” olarak değiştirilmiştir.

5. Sınıfın 2. Ünitesi olan “*Dua Ediyorum*”, aynı sınıfın 3. Ünitesi olan “*İbadet Konusunda Bilgilenelim*” ünitesine bu ünitenin ismiyle eklenmiş ve müstakil bir ünite olma özelliğini yitirmiştir. “*Dua Ediyorum*” ünitesindeki “*6. Kur’an’dan ve Peygamberimiz’den Dua Örnekleri*” başlığı dışındaki bütün konular çıkarılmıştır. Bunun yerine “*İbadet Konusunda Bilgilenelim*” ünitesine şu yeni alt başlıklar eklenmiştir: “*6. Dua, 6.1. Niçin dua edilir?, 6.2. Nasıl dua edilir?, 6.3. Dua ibadetin özüdür*”. “*İbadet Konusunda Bilgilenelim*” ünitesinde ise “*4. Her zaman ve her yerde ibadet edebiliriz, 8. Dürüst çalışmak da ibadettir*” alt başlıkları yeni ünite düzenlemesinde çıkarılmıştır.

5. sınıfın 4. Ünitesi olan “*Ramazan Ayı ve Oruç*”, “*Ramazan Ayı ve Oruç İbadeti*” adıyla 7. Sınıfın 2. Ünitesine alınmıştır. Üniteden bazı konular çıkarılmış, bazı yeni konular eklenmiştir. “*1.1. Kur’an Ramazan Ayında İndirilmiştir, 1.2. Ramazan Oruç Ayıdır, 3.2. İftar Duası ve Anlamı, 6.1. Oruç İrademizi Güçlendirir, 6.2. Oruç*”

Davranışlarımızı Güzelleştirir, 6.3. Oruç Toplumda Yardımlaşma ve Dayanışmayı Artırır” başlıkları yeni programdan çıkarılmış, bunun yanında “3.4. Fitre ve 8.Maun suresi ve anlamı” eklenmiştir.

6. sınıfın 1. Ünitesi olan “*Namaz Bir İbadettir*”, aynı sınıfta 2. Ünite olarak “*Namaz İbadeti*” ismiyle yerini korumuştur. Üniteden bazı konular çıkarılmış ve bir konu eklenmiştir. Buna göre; “2.1. *Namaz İnsanın Duygu Dünyasını Zenginleştirir, 2.2. Namaz İnsanın Davranışlarında Bilinçli Olmasını Sağlar, 2.3. Namaz Birlikte Yaşama ve Dayanışma Bilincini Geliştirir, 2.4. Namaz Temizliğe Alıştırır, 2.5. Namaz Zamanı İyi Kullanmayı Öğretir, 8- Yolculukta Namaz, 9. Namaz Türleri*” konuları çıkarılmıştır. Ayrıca “3. *Namazın Şartları, 5. Namazın Kılınışı*” alt başlıkları “2.1. *Namaza Hazırlık Şartları ve 2.2. Namazın Kılınış Şartları*” olarak değiştirilmiş, “12. *Kunut Duaları ve Anlamı*” konusu yeni üniteye eklenmiştir.

6. sınıfın 2. Ünitesi olan “*Paylaşalım, Yardımlaşalım: Zekat ve Sadaka*”, 7. Sınıfın 3. Ünitesi “*Hac ve Kurban*” ile birleştirilerek yeni programda “*Zekat, Hac ve Kurban İbadeti*” adıyla 8. Sınıfın 2. Ünitesine alınmıştır. Bu düzenleme yapılırken eski programdaki zekat ünitesinin içeriğinin tamamı muhafaza edilmiş, sadece “3.1. *Zekat Nedir?*” adlı bir konu eklenmiş, “*Hac ve Kurban*” ünitesinin içeriğinde ise önemli ölçüde bir azaltmaya gidilmiştir. Bu çerçevede; yeni üniteden “1- *Hac İbadeti, 1.2.Hac Kimlere Farzdır?, 1.4. Hac İle İlgili Mekânlar, 1.4.1. Kâbe, 1.4.2. Safa ve Merve, 1.4.3. Arafat Dağı, 1.4.4. Müzdelife ve Mina, 1.6. Umre, 1.7. Medine'yi ve Mescid-i Nebi'yi Ziyaret, 2. Kurban İbadeti, 2.1. Dinlerde Kurban, 2.2. Hz. İbrahim ve Kurban, 2.3. Kurban Nasıl Kesilir?, 2.4. Kurban, Allah'a Yakınlaşmanın Bir Aracıdır, 2.5.Kurban, İnsanlar Arasında Dayanışmayı Sağlar*” konuları çıkarılmış, bunun yerine “7. *Hac nedir ve niçin yapılır?, 9. Haccın insan davranışları üzerindeki etkisi, 10. Kurban nedir ve niçin kesilir?*” başlıkları eklenmiştir. Ayrıca eski programdaki “1.3. *Hac İle İlgili Kavramlar (İhram, Tavaf, Sa'y, Vakfe)*” başlığı, yeni programda “8.*Hac ve Umre ile İlgili Kavramlar*” olarak değiştirilmiştir.

4.2.2.3. Hz. Muhammed Öğrenme Alanı: Yeni programda Hz. Muhammed öğrenme alanı, diğer öğrenme alanları içinde üçüncü sırada yer almaktadır. Eski programda daha çok Hz. Peygamberle ilgili içerik son ünitelerde yer almaktadır. Sadece

8. Sınıfta birinci ünite bir ünite olduğu görülmektedir. Hz. Muhammed öğrenme alanıyla ilgili olarak yeni programda şu bilgilere yer verilmektedir: “Hz. Muhammed (s.a.v.), Allah'ın insanlığa gönderdiği son peygamberdir. O, getirdiği mesajla insanlığa önemli katkılarda bulunmuş, inanan inanmayan pek çok insanın saygısını kazanmıştır. İnsanlığa rahmet olarak gönderilen Hz. Muhammed, İslam inancında ve kültüründe önemli bir yere sahiptir. O, fikir ve davranışlarıyla günümüz insanını etkilemeye devam etmektedir” (MEB, 2006: 15). Yeni programda Hz. Muhammed öğrenme alanında 4. Sınıfta “Hz. Muhammed’i Tanıyalım”, 5. Sınıfta “Hz. Muhammed ve Aile Hayatı”, 6. Sınıfta “Son Peygamber Hz. Muhammed”, 7. Sınıfta “Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed”, 8. Sınıfta ise “Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” yer almaktadır.

Eski programda ise Hz. Muhammed ile ilgili üniteler öğrenme alanı kapsamında düzenlenmemiştir. Eski programdaki Hz. Muhammed ile ilgili üniteler şöyledir:

- ✓ Sınıf: 7. Ünite “Hz. Muhammed’i Tanıyalım”
- ✓ 5. Sınıf: 7. Ünite “Hz. Muhammed ve Aile Hayatı”
- ✓ 6. Sınıf: 7. Ünite “Son Peygamber Hz. Muhammed”
- ✓ 7. Sınıf: Hz. Muhammed ile ilgili bir ünite yoktur.
- ✓ 8. Sınıf: 1. Ünite “Hz. Muhammed’in Örnek Ahlakı”

Eski programda Hz. Muhammed ile ilgili olarak toplam dört ünite vardır. Yeni programda ise Hz. Muhammed öğrenme alanında beş ünite yer almaktadır. Eski ve yeni program karşılaştırmalı olarak incelendiğinde eski programda yer alan Hz. Muhammed ile ilgili ünitelerden çıkarılan bazı başlıklar ile yeni bir ünite oluşturulduğu ve bazı eklemelerle yeni programda ünite sayısının beşe çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Eski üniteye ünitelerin yeni programda nasıl düzenlendiğini incelemeye çalışalım.

4. sınıfın 7. Ünitesi olan “Hz. Muhammed’i Tanıyalım”, aynı sınıfın 3. Ünitesi olarak aynı isimle yer almaya devam etmektedir. Eski programda bu üniteye bazı

konular çıkarılarak 8. Sınıfın 3. Ünitesi olan “Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” ünitesine aktarılmıştır. Bu üniteden çıkarıp aktarılan konular şunlardır: “4.2. Hz. Muhammed Dürüst ve Güvenilirdi, 4.3. Hz. Muhammed Çalışmayı ve Yardımlaşmayı Severdi, 4.6. Hz. Muhammed Arkadaşlarıyla İyi Geçinirdi, 4.7. Hz. Muhammed Doğayı ve Hayvanları Severdi”. Bu aktarma dışında ünite içeriğinde bir değişikliğe gidilmemiştir.

5. Sınıfın 7. Ünitesi olan “Hz. Muhammed ve Aile Hayatı”, aynı sınıfta aynı isimle yeni programda da yer almaktadır. Ünitenin içeriğine bakıldığında bazı konuları çıkarıldığı, sadece bir konunun eklendiği anlaşılmaktadır. Buna göre “1.2. Hz. Muhammed Ev İşlerine Yardımcı Olurdu, 1.3. Hz. Muhammed Aile Bireyleriyle Şakalaşırdu, 2.4. Hz. Muhammed’in Ailesinde Aile Bireyleri Birbirine Danışırdu” başlıkları çıkarılmış, bunun yanında “1. Hz. Muhammed’in Evliliği ve Çocukları” konusu ise yeni programdaki üniteye eklenmiştir.

6. Sınıfın 7. Ünitesi “Son Peygamber Hz. Muhammed”, aynı sınıfta ünite adı değişmeden yeni programda da varlığını devam ettirmiştir. Bu ünitenin içeriğinden bazı konular çıkarılarak, yeni bir ünite olarak düzenlenen 7. Sınıfın 3. Ünitesi “Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed” ünitesine aktarılmıştır. Eski programdaki üniteden “1. İslâm’ın Doğduğu Ortam” başlığı çıkarılmış, “4.1. Hz. Muhammed’in İnsanî Yönü, 4.2. Hz. Muhammed’in Peygamberlik Yönü” başlıkları ise 7.sınıfın 3. Ünitesine eklenmiştir. Yeni programda bu üniteye “Hudeybiye Antlaşması ve Mekke’nin Fethi” konusu eklenmiş, ayrıca eski programda 7. Sınıf 4. Üniteden “Nasr Suresi ve Anlamı” bu üniteye aktarılmıştır.

8. Sınıfın 1. Ünitesi olan “Hz. Muhammed’in Örnek Ahlakı”, yeni programda aynı sınıfta “Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar” ismiyle yer almaktadır. Eski programın ünite içeriğinden bazı konular çıkarılmış, diğer ünitelerden aktarmalar yapılmış, bazı yeni konular ise eklenmiştir. Buna göre “1-Hz. Muhammed Güzel Ahlâk Örneği Olarak Gönderilmiştir, 2-Hz. Muhammed’in Örnek Ahlâkı, 2.7. Hz. Muhammed Verdiği Sözde Dururdu” alt başlıkları yeni üniteden çıkarılmıştır. Bunun yerine “4. Hz. Muhammed bilgiye önem verirdi, 7. Hz. Muhammed Çalışmayı ve Yardımlaşmayı Severdi, 10. Hz. Muhammed Hakkı Gözetirdi, 11. Hz. Muhammed

Doğayı ve Hayvanları Severdi” konuları yeni üniteye eklenen konular olmuştur.

4.2.2.4. Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı: Yeni programda Kur’an ve Yorumu öğrenme alanı programda şu şekilde tanıtılmaktadır: *“Allah’ın buyruklarını bildirmesi ve son ilahî kitap olması bakımından İslam inancında Kur’an temel kaynaktır. Kur’an’ın başlıca gönderiliş amacı Allah’ın istediği şekilde anlaşılıp insanların bu istek doğrultusunda davranışlar geliştirmesidir. Bunun sağlanabilmesi için de Kur’an’ın ihtiyaç duyulduğu zaman yorumlanması, bu yorum çerçevesinde hayatın problemlerine çözüm üretilmesi gerekmektedir. Kur’an ve Yorumu öğrenme alanı, dile getirilen ihtiyaçları gidermeye yöneliktir”* (MEB, 2006: 15-16). Bu öğrenme alanında 4. Sınıfta *“Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım”*, 5. Sınıfta *“Kur’an’da Kıssalar”*, 6. Sınıfta *“Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri”*, 7. Sınıfta *“Kur’an’da Akıl ve Bilgi”* ve 8. Sınıfta *“İslam Düşüncesinde Yorumlar”* üniteleri yer almaktadır.

Eski programda Kur’an ve Yorumu adıyla bir öğrenme alanı tasnifi yoktur. Program incelendiğine Kur’an ve Yorumu öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilecek üniteler şunlardır.

- ✓ 4, 5, ve 6. Sınıflarda Kur’an ve Yorumu öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilecek bir ünite yer almamaktadır.
- ✓ 7. Sınıf: 1. Ünite *“Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım”*
- ✓ 8. Sınıf: 3. Ünite *“Din, Akıl ve Bilim”* ve 6. Ünite *“Dindeki Anlayış Farklılıkları”*

Bu bilgilere göre eski programda Kur’an ve Yorumu kapsamında değerlendirilebilecek üç ünite söz konusudur. Yeni programda ise bu öğrenme alanında beş ünite yer almaktadır. Her iki program karşılaştırmalı olarak incelendiğinde yeni programa *“Kur’an’da Kıssalar”* adıyla yeni bir ünite eklendiği, ayrıca eski programda bu alanla ilgili ünitelerden çıkarılan bazı konularla yeni bir ünite daha oluşturulduğu görülmektedir. Bu kapsamda yeni programa bu ünitelerin nasıl yansıdığını incelemeye çalışalım.

7. sınıfın 1. Ünitesi olan “*Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım*”, aynı isimle yeni programda 4. Sınıfın 4. Ünitesi olmuştur. Bu bağlamda eski programdaki “4- *Kur’an-ı Kerim’de Neler Bulabiliriz?*, 4.1. *Kur’an, İnsan-Allah İlişkisi Konusunda Yol Gösterir*, 4.2. *Kur’an, İnsanın İnsanla İlişkisi Konusunda Yol Gösterir*, 4.3. *Kur’an, İnsanın Evrenle İlişkisi Konusunda Yol Gösterir*, 4.4. *Kur’an, Allah-Evren İlişkisi Konusunda Yol Gösterir*, 5- *Kur’anı kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri*, 5.1. *Kur’an İyiye ve Güzele Yönlendirir*” ünite alt başlıkları çıkarılarak yeni programda 6. Sınıfın 4. Ünitesine aktarılmış ve “*Kur’an-ı Kerim’in Eğitici Nitelikleri*” adıyla yeni bir ünite ihdas edilmiştir. Bunun yanında yeni programdaki “*Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım*” ünitesine “3. *Kur’an-ı Kerim’in kitap haline getirilmesi ve Çoğaltılması*, 4.1. *Ayet*, 4.2. *Sure*, 4.3. *Cüz*” başlıkları eklenmiştir. Bu ünitedeki birkaç alt başlık ise tamamen çıkarılmıştır.

8. Sınıfın 3. Ünitesi “*Din, Akıl ve Bilim*”, yeni programda 7. Sınıfın 4. Ünitesine “*Kur’an’da Akıl ve Bilgi*” adıyla yer almaktadır. Yeni ünite incelendiğinde eski üniteye çok sayıda alt başlığın tamamen çıkarıldığı ve yeni bazı konuların eklendiği görülmektedir. Eski programdan çıkarılan başlıklar şöyledir: “1-*İnsan Düşünen Bir Varlıktır*, 3-*Din, İnsanın Aklına ve Kalbine Hitap Eder*, 5-*Bilgi Olmadan Bilim Olmaz*, 6-*Din ve Bilim İnsanın Anlam Arayışına Cevaptır*, 7-*Din ve Bilim İnsanı Özgürleştirir*, 8-*Bilgisiz Taklit Taassuba Götürür*, 9-*İslâm, Bilimi Teşvik Eder*”. Yeni üniteye eklenen ünite başlıkları ise şu şekildedir: “3. *Kur’an Doğru bilgiye önem verir*, 4. *Kur’an’da bilgi edinme yolları*, 5. *Bilgi taassubu önler*”.

8. sınıfın 6. Ünitesi olan “*Dindeki Anlayış Farklılıkları*”, yeni programda aynı sınıf düzeyinde “*İslam Düşüncesinde Yorumlar*” başlığı ile yer almaktadır. Yeni ünite oluşturulurken eski üniteye bazı konular çıkarılmış, yeni bazı konular ise eklenmiştir. Buna göre; “3.2. *Siyaset*, 3.3. *Ortam ve Kültür*, 3.4. *Ekonomi*, 4. *Din Anlayışındaki Farklılıklara Dayalı Oluşumlar*, 4.1. *Mezhepler*, 4.2. *Tarikatlar*, 4.3. *Cemaatler*” gibi başlıklar çıkarılmıştır. Bunun yanında “3.2. *Toplumsal değişim*, 3. *İslam Düşüncesinde Yorum Biçimleri*, 3.1. *İnançla İlgili Yorumlar*, 3.2. *Fıkhi Yorumlar*, 3.3. *Tasavvufi Yorumlar*” konuları yeni programa eklenmiştir. Ayrıca eski programdaki “6. *Lâiklik, Din ve Vicdan Özgürlüğünün Garantisidir*” konusu, yeni programda 7. Sınıfın 6. Ünitesine aktarılmıştır.

4.2.2.5. Ahlak Öğrenme Alanı: Yeni programdaki bir diğer öğrenme alanı ise Ahlak'tır. Programda bu öğrenme alanı; *“Ahlak, bir toplum içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda buldukları davranış biçimleri ve kuralları demektir. İslam, güzel ahlakı tamamlamak için ve insani değerleri yüceltmek için gönderilmiştir. Dinin öğreniminde ‘Ahlak’ öğrenme alanı önemli bir yer tutar”* şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006: 16). Yeni programda ahlak öğrenme alanında 4. Sınıfta *“Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik”*, 5. Sınıfta *“Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım”*, 6. Sınıfta *“İslam’ın Sakınılmasını İstediği Davranışlar”*, 7. Sınıfta *“İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar”* ile 8. sınıfta *“Din ve Güzel Ahlak”* üniteleri yer almaktadır.

Önceki programda ahlak öğrenme alanı adıyla bir düzenleme söz konusu değildir. Ahlak ile ilgili üniteler sınıflar düzeyinde herhangi bir sistematik olmadan dağıtılmıştır. Önceki programda yer alan ve ahlak öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilecek üniteler şunlardır:

- ✓ Sınıf: 5. Ünite *“Yaratana ve Yarattıklarını Severim”* ile 6. Ünite *“Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım”*
- ✓ 5. Sınıf: 5. Ünite *“Toplumsal Görevlerimiz ve Din”*
- ✓ 6. Sınıf: 4. Ünite *“Kötü Davranışlardan Kaçınalım”* ile 5. Ünite *“Dostluk ve Kardeşlik”*
- ✓ 7. Sınıf: 2. Ünite *“Din Güzel Ahlaktır”*
- ✓ 8. Sınıf: Ahlak öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilecek bir ünite yoktur.

Önceki programda ahlak kapsamında altı ünite olduğu anlaşılmaktadır. Önceki programdan bazı ünitelerin çıkarıldığını ve yeni programda farklı isimde bir ünite düzenlemesinin yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunları yakından incelemeye çalışalım.

4. sınıfın 5. Ünitesi olan *“Yaratana ve Yarattıklarını Severim”*, yeni programda müstakil bir ünite olmaktan çıkmıştır. Bu ünitenin *“1.Sevmek ve Sevilmek Hepimizin İhtiyacıdır, 2.Sevgi Allah’ın Bize Verdiği Bir Nimettir, 3.Allah Yarattıklarını Sever”* başlıkları 4. Sınıfın 5. Ünitesindeki *“Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik”* ünitesine; *“İhlas*

suresi ve anlamı” konusu ise yeni programda 5. Sınıfın 1. Ünitesine aktarılmıştır. Bunun dışında kalan konulara ise yeni programda yer verilmemiştir.

4. sınıfın 6. Ünitesi “*Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım*”, aynı isimle yeni programda 5. Sınıfa alınmıştır. Yeni programda bu üniteden sadece “*1. Paylaşmak bir ihtiyaç ve erdemdir*” başlığı çıkarılmış, bunun yerine “*1. Paylaşmak niçin önemlidir?, 3.4. Engellilere sevgi ile bakar, sıkıntılarını paylaşıyoruz, 4. Tahiyat Duası ve anlamı*” konuları eklenmiştir.

5. Sınıfın 5. Ünitesi olan “*Toplumsal Görevlerimiz ve Din*” ünitesine yeni programda yer verilmemiştir. Sadece bu ünitenin içeriğindeki “*7. Özürlülere sevgi ile bakar, sıkıntılarını paylaşırım*” başlığı yeni programda 5. Sınıfın 5. Ünitesine; “*Asr Suresi ve anlamı*” ise 6. Sınıfın 1. Ünitesine aktarılmıştır. Bunların dışında ünitenin içeriğindeki diğer konular yeni programdan çıkarılmıştır.

6. Sınıfın 4. Ünitesi “*Kötü Davranışlardan Kaçınalım*”, yeni programda ikiye ayrılarak iki farklı ünite olarak düzenlenmiştir. Bu ünitenin içeriğinin bir kısmı 6. Sınıfın 5. Ünitesine “*İslam’ın Sakınılmasını İsteddiği Davranışlar*” adıyla, diğer bir kısmı ise 7. Sınıfın 5. Ünitesine “*İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar*” ismiyle yeni birer ünite olarak aktarılmıştır. Yeni ünitelere ise içerik olarak hiç dokunulmamış, aynen muhafaza edilmiştir.

6. sınıfın 5. Ünitesi olan “*Dostluk ve Kardeşlik*”, yeni programda “*Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik*” adıyla 4. Sınıfa alınmıştır. Yeni ünite oluşturulurken eski programda 4. Sınıfın 5. Ünitesi olan “*Yaratana ve Yarattıklarını Severim*” ünitesinin içeriği ile “*Dostluk ve Kardeşlik*” ünitenin içeriği birleştirilmiştir. Bu birleştirme sırasında “*Dostluk ve Kardeşlik*” ünitesinden “*1. Dostluk ve Kardeşlik Bir İhtiyaçtır, 4. Dostluk ve Kardeşlik Barışın Temelidir, 5. İslâm, Sevgi ve Barış Dinidir, 7. Sevmeyi Başarmalı, Sevilmeyi Hak Etmeliyim*” konuları yeni programdaki üniteden tamamen çıkarılmıştır. “*Nas suresi ve anlamı*” ise 7. Sınıfın 1. Ünitesine alınmıştır.

7. Sınıfın 2. Ünitesi olan “*Din Güzel Ahlaktır*”, yeni programın 8. Sınıfına “*Din ve Güzel Ahlak*” adıyla aktarılmıştır. Bu yeni düzenlemede eski ünitenin içeriğinin

önemli bir kısmı yeni ünitelerden çıkarılmış, bunun yerine başka bazı konular eklenmiştir. Eski programdan çıkarılan konular şunlardır: “1. *Dindar Olmak Güzel Ahlâklı Olmayı Gerektirir*, 2.1. *Dinim Benden Güvenilir İnsan Olmamı İster*, 2.1.1. *Üzerime Düşen Görevleri Yaparım*, 2.1.6. *Kimsenin Arkasından Konuşmam*, 2.1.7. *Kıskançlıktan, Yalan ve İftiradan Kaçınırım*, 2.1.8. *Başkalarını Hor Görmem*, 2.2. *Dinim, Kendini Geliştiren Bir İnsan Olmamı İster*, 2.2.1. *Allah, Öfkemizi Yenmemizi İster*, 2.2.2. *Allah, Hatasından Dönmek İsteyenlere Doğruyu Gösterir*, 2.2.3. *Zorluklarla Baş Etmesini Bilirim*, 2.2.4. *Davranışlarımda Doğru Bilgiye Dayanırım*”. Yeni üniteye “2. *İslam’da Övülen Bazı Ahlaki Tutum ve Davranışlar*, 2.2. *Başkalarına maddi yardımda bulunmak*, 2.4. *Adaletli olmak*, 2.5. *Kardeşlik*, 2.6. *Hoşgörü ve Bağışlama*, 2.7. *Alçakgönüllülük*, 2.11. *İnsanlara iyi davranmak ve güzel söz söylemek*” gibi bazı konular eklenmiştir. Eski üniteye yer alan “*Maun suresi ve anlamı*” başlığı ise yeni programda 7. Sınıfın 2. Ünitesine aktarılmıştır.

4.2.2.6. Din ve Kültür Öğrenme Alanı: Yeni programın öğrenme alanlarından sonuncusu “*Din ve Kültür*”dür. Programda bu öğrenme alanı şöyle tanımlanmaktadır: “*İslam, Allah tarafından akıl sahibi insanları kendi iradeleriyle saadete ve mutluluğa ulaştırmak için gönderilen bir dindir. Kültür ise tarihî, toplumsal gelişme süreci içinde oluşturulan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları oluşturmada ve sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür*” (MEB, 2006: 17). Yeni programda din ve kültür öğrenme alanında her sınıf düzeyinde bir ünite olmak üzere beş ünite yer almaktadır. Bu üniteler şöyledir: 4. Sınıfta “*Aile ve Din*”, 5. Sınıfta “*Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz*”, 6. Sınıfta “*İslamiyet ve Türkler*”, 7. Sınıfta “*Kültürümüz ve Din*”, 8. Sınıfta ise “*Dinler ve Evrensel Öğütleri*”.

Önceki programda “Din ve Kültür” öğrenme alanı adıyla bir ünite düzenlenmesine rastlanmamaktadır. “Din ve Kültür” öğrenme alanı kapsamında değerlendirilebilecek üniteler rastgele sınıflara dağıtılmış izlenimi vermektedir. Örneğin, bazı sınıflarda bu bağlamda iki ünite görülürken, 5. Sınıfta bu alanla ilgili hiçbir ünite yoktur. Önceki programda “Din ve Kültür” öğrenme alanı kapsamına girecek üniteler şunlardır:

- ✓ Sınıf: 4. Ünite “Ailem ve Din”
- ✓ 5. Sınıf: Bu öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilecek bir ünite yoktur.
- ✓ 6. Sınıf: 3. Ünite “Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz”
- ✓ 7. Sınıf: 6. Ünite “Ailemiz” ile 7. Ünite “Dinleri Tanıyalım”
- ✓ 8. Sınıf: 2. Ünite “Kültürümüz ve Din” ile “ 7. Ünite “Dinlerin ve İslam’ın Evrensel Öğütleri”

Eski programda “Din ve Kültür” öğrenme alanı içinde düşünülebilecek altı ünite vardır. Eski programdaki ünitelerden bazılarının çıkarıldığı ve yeni isimlendirmelerle bazı ünitelerin eklendiğini görmek mümkündür. Yeni programda bu ünite düzenlemelerinin ne şekilde olduğunu yakından görmek yararlı olacaktır.

4. Sınıfın 4. Ünitesi olan “*Ailem ve Din*”, yeni programda aynı sınıfta “*Aile ve Din*” adıyla yer almaktadır. Önceki programdaki ünite içeriğinden bazı konular çıkarılmış ve yerlerine bazı eklemeler yapılmıştır. Buna göre; önceki ünitelerden “*1. Benim Bir Ailem Var, 2. Ailem Bana Güven Veriyor, 4. Dinimiz, Anne-Babamıza İyi Davranmamızı Öğütüyor*” gibi konular çıkarılmış, bunun yerine “*1. Aile toplumun temelidir, 6. Aile içi ilişkilere yönelik İslam’ın Öğütleri*” başlıkları eklenmiştir.

6. sınıfın 3. Ünitesi “*Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz*”, 5. Sınıfa içeriği ile birlikte aynen aktarılmış, herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

7. sınıfın 6. Ünitesi olan “*Ailemiz*”, bir konu başlığı hariç yeni programdan tamamen çıkarılmıştır. Sadece “*1. Aile Toplumun Temelidir*” konusu, yeni programda 4. Sınıftaki “*Aile ve Din*” ünitesine aktarılmıştır.

7. sınıfın 7. Ünitesi “*Dinleri Tanıyalım*”, yeni programda müstakil bir ünite olma hüviyetini kaybetmiş, içeriği 8. Sınıfın son ünitesi “*Dinler ve Evrensel Öğütleri*” ünitesine aktarılmıştır. Bu ünitenin içeriğinin büyük bir bölümü muhafaza edilmiş, bazı konular ise çıkarılmıştır. “*4. Reenkarnasyon ve Ruh Göçü, 5. Noel ve Yılbaşı, 6. Misyonerlik*” gibi bazı konulara yeni programda yer verilmemiştir.

8. sınıfın 2. Ünitesi olan “*Kültürümüz ve Din*”, yeni programda aynı isimle 7. Sınıfa alınmıştır. İçeriğinden bazı konular çıkarılmış, “*Dindeki Anlayış Farklılıkları*”ndaki “6. *Laiklik, Din ve Vicdan Özgürlüğünün Garantisidir*” konusu bu üniteye aktarılmıştır. Yeni programda “*Kültürümüz ve Din*” ünitesinden çıkarılan konular ise şunlardır: “2. *Kültürün Ayrılmaz Ögesi Olarak Din*, 4. *Kültürü Anlamada Dini Doğru Anlamanın Rolü*, 5. *Dinsel Bağınazlığın Zararları*”. Bu ünitedeki “*Ayetel Kürsi ve Anlamı*” yeni programda 8. Sınıfın 1. Ünitesine aktarılmıştır.

8. sınıfın 7. Ünitesi “*Dinlerin ve İslam’ın Evrensel Öğütleri*”, içerik olarak muhafaza edilmiş, 7. Sınıftaki “*Dinleri Tanıyalım*” ünitesinin içeriği ile birleştirilip 8. Sınıfın son ünitesi olarak “*Dinler ve Evrensel Öğütleri*” adıyla yeniden düzenlenmiştir. Bu ünitenin içeriğinden hiçbir konu çıkarılmamıştır. Buna göre dinlerle ilgili iki ayrı ünite, yeni programda tek ünite olarak birleştirilerek içeriği zenginleştirilmiştir.

Yeni programın içeriği kapsamında üniteler, konular ve öğrenme alanları ile ilgili olarak şunları söyleyebiliriz:

✓ Önceki program ile yeni program arasında, içerdiği ünite ve konular bakımından birkaç ünite ve konu dışında büyük bir değişiklik söz konusu değildir. Ünite ve konular öğrenme alanlarına göre düzenlenmiş, bazı üniteler ikiye bölünmüş, bazı üniteler ise birleştirilerek yeni programa aktarılmıştır.

✓ Yeni programdaki en büyük yenilik, öğrenme alanlarının getirilmesi, ünite ve konuların belli bir düzene kavuşturulmasıdır. Öğrenme alanları sayesinde her sınıf düzeyinde her bir öğrenme alanı kapsamında bir üniteye yer verilmiştir. Eski programda bir öğrenme alanı kapsamına girecek birden fazla ünite aynı sınıf düzeyinde yer almakta idi. Örneğin; eski programın 5. Sınıfında 3 tane ibadet öğrenme alanı kapsamına giren ünite peş peşe sıralanmıştır. Diğer öğrenme alanlarından da ikişer üniteyi aynı sınıf düzeyinde bulmak mümkündür. Önceki programdaki bu eksiklik yeni programda önemli ölçüde giderilmiştir.

✓ Yeni programda ünite ve konular kapsamındaki en önemli değişikliklerden birisi de ünite isimlendirmelerinde görülmektedir. Eski programda üniteler daha çok

birinci tekil şahıs kipiyle zikredilmiştir. Örneğin; *“Ailem ve Din, Allah’a İnanyorum”*, *“Dua Ediyorum”* gibi isimlendirmeler söz konusuydu. Yeni programdaki ünite isimlerinde bu kullanımların büyük bir çoğunluğu değiştirilerek birinci çoğul şahıs kipi kullanılmıştır. Özellikle inanç ve ibadet öğrenme alanını ilgilendiren ünitelerdeki isimlendirmelerin DKAB dersi ile ilgili eleştiriler kapsamında değiştirildiğini söylemek mümkündür. Örneğin; *“Allah’a İnanyorum”*, *“Dua Ediyorum”* gibi isimlendirmeler öğrencilere bir inanca sempati duyma, onun gereklerini yerine getirme veya benimsetme üslubu taşıdığı şeklinde yorumlanabilmekteydi. Yeni programda daha çok bilgilendirici ve öğretimi esas alan bir dil kullanıldığı dikkati çekmektedir. Yaptığımız nitel araştırmada öğretmenlerden bazıları bu tür kullanımların öğrencilere soğuk geldiğini, önceki kullanımların ise öğrencileri daha çok memnun ettiğini belirtmişlerdir.

✓ DKAB programlarında dua ve surelerin yer alması zaman zaman eleştiri konusu yapılmaktadır. İçerik düzenlemesi yapılırken dua ve surelerin eski ve yeni programdaki durumu, bu konudaki tartışma ve eleştiriler açısından incelenmeye değer bir konudur. Eski programda dua ve sureler, farklı sınıflarda farklı ünitelere dağıtılmıştır. Yeni programda da benzer bir durum söz konusudur. Ancak dua ve surelerin ünitelerde yazımı ve bunların öğretimine dair verilen bilgilerde bazı farklılıklar söz konusudur. Eski programda dua ve sureler, ünite alt başlığında; *“Sübhanekede Duasını Ezberleyelim ve Anlamını Öğrenelim”*, özel amaçta ise *“Sübhanekede duasını ezbere okur ve anlamını söyler”* şeklinde belirtilmişken, yeni programda *“Sübhanekede Duası ve Anlamı”* şeklinde ifade edilmiş, kazanım da ise *“Sübhanekede duasını ezbere okur ve anlamını söyler”* şeklinde belirtilmiştir. Dua ve surelerin öğretimi konusunda eski programda; *“Öğrenciler, programda öngörülen dua ve surelerin dışında konuların içinde geçen ayet ve hadislere özel yorumlar getirmeye, bu dua ve sureleri ezberlemeye, yazmaya zorlanmayacaktır”* açıklaması yapılmaktadır. Yeni programda ise; *“öğrencilere programda öngörülen dua ve surelerin dışında konuların içinde geçen ayet ve hadisler ezberletilme yoluna gidilmeyecektir”* denilmektedir. Buna göre, eski programda, programdaki dua ve sureler dışındaki ayet ve hadislerle birlikte bu sure ve duaların ezberletilmesi konusunda öğrencilerin zorlanmaması gerektiği belirtilmişken, yeni programda sadece ayet ve hadislerde ezberletilme yoluna gidilmeyeceği söylenmekte, sure ve duaların ezberletilmemesi veya

ezberlemeye zorlanmaması konusunda bir açıklamaya yer verilmemektedir (MEB, 2000, 5; MEB, 2006, 19).

✓ Eski ve yeni programdaki ünite sayılarına ve dağılımlarına baktığımızda şöyle bir durum söz konusudur: Eski programda 4. Sınıftan 8.sınıfa kadar toplam 35 ünite vardır. Yeni programda ise toplam 30 ünite yer almaktadır. Buna göre yeni programda ünite sayısı azaltılmıştır. Eski ve yeni programdaki ünite dağılımlarına baktığımızda ise önemli farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Eski programda daha çok inanç, ibadet, ahlak, din ve kültür ünitelerine yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda eski programın en çok inanç ve ibadet ünitelerine vurgu yaptığı söylenebilir. Yeni programda ise ünitelerin oranları bütün öğrenme alanlarında eşit düzeydedir. Bu da bütün öğrenme alanlarının öğretime eşit düzeyde yer verildiği anlamına gelmektedir. Bu düzenleme DKAB dersinin içeriği kapsamında önemli bir değişiklik olarak değerlendirilebilir. Aşağıda eski ve yeni programdaki ünitelerin öğrenme alanlarına göre dağılımları tabloda yer almaktadır. Eski programın hazırlanış mantığında yeni programdaki öğrenme alanları gibi bir mantık gözetilmemiştir. Dolayısı ile eski programda öğrenme alanı kapsamına girecek ünite sayılarında farklılıklar olması normaldir. Yeni programda her öğrenme alanındaki ünite sayılarının eşit olması, programın düzenleniş mantığı ile alakalıdır. Burada karşılaştırmalı olarak verilmesinin nedeni, ünitelerin eski ve yeni programdaki durumlarında ne tür değişimler olduğunu görmek içindir.

ESKİ VE YENİ PROGRAMDAKİ ÜNİTELERİN ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE DAĞILIMI				
Öğrenme Alanları	Ünite Sayıları		Yüzdeler Oran (%)	
	Eski Program	Yeni Program	Eski Program	Yeni Program
İnanç	9	5	25	16.6
İbadet	7	5	20	16.6
Hiz. Muhammed	4	5	12	16.6
Kur'an ve Yorumu	3	5	9	16.6
Ahlak	6	5	17	16.6
Din ve Kültür	6	5	17	16.6

Tablo 12: Eski ve Yeni Programdaki Ünitelerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

4.2.3. Öğrenme Çıktıları: Genel Amaçlar, Temel Beceriler, Davranışlar/Kazanımlar, Kavramlar, Değerler

Yeni İlköğretim DKAB programının öğrenme çıktılarını başlıkta da belirtildiği gibi Genel Amaçlar, Temel Beceriler, Davranışlar/Kazanımlar, Kavramlar ve Değerler alt başlıkları çerçevesinde incelenmektedir.

4.2.3.1. Genel Amaçlar

Yeni programda ilköğretim DKAB programının genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2006, s.11-12): İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'yla öğrencilerin;

Bireysel Açıdan

1. Temel dinî ve ahlaki sorularına cevap verebilmeleri,
2. İnanma ve yaşama özgürlüklerinin bilincine varabilmeleri,
3. Dinî inanç ve ibadetlerini başkalarının istismarına kapılmaksızın gerçekleştirebilmeleri,
4. Dinî kavramları doğru anlayabilmeleri,
5. Doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt edebilmelerini,
6. Dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavrayabilmeleri,
7. İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynakları ile birlikte tanımaları gerektiğini kavrayabilmeleri,
8. Dinin emirleriyle toplumsal beklenti ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt edebilmeleri,
9. İslam'ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanıyabilmeleri,

10. İslam dininin akıl ve bilimle uyum içinde olduğunu, din ve bilimin birbirinin alternatifini olmadıklarını kavrayabilmeleri,
11. Aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini kavrayabilmeleri,
12. Kendi inancı ile mutlu ve barışık olabilmeleri,

Toplumsal Açıdan

13. Toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışları tanıyabilmeleri,
14. Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğunu tanıyabilmeleri,
15. Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşabilmeleri,
16. Toplum içindeki sağlıksız, hurafelere dayalı dinî oluşumları ayırt edebilmeleri,
17. Fiziki ve toplumsal çevreyi koruma bilincine ulaşabilmeleri,

Ahlaki Açıdan

18. Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olabilmeleri,
19. Öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirebilmeleri,
20. İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini fark edebilmeleri,

Kültürel Açıdan

21. Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri olduğunu kavrayabilmeleri,
22. Dinin, diğer kültür unsurları üzerindeki etkilerini fark edebilmeleri,
23. Doğru dinî bilgiler yardımıyla nesiller arası anlayış farklılıklarına sağlıklı bir

şekilde yaklaşabilmeleri,

24. Türklerin İslam dinini kabul ediş sürecinde etkili olan unsurları değerlendirebilmeleri,
25. Dinî ve millî bayramların, milleti birleştiren temel değerlerden olduğunu kavrayabilmeleri,

Evrensel Açıdan

26. Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmaları,
27. Diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyle yaklaşabilmeleri,
28. Evrensel insani değerlerin İslam'ın insani değerleri ile örtüştüğünü fark etmeleri amaçlanmaktadır.

Yeni programın genel amaçlarına iki tane yeni amaç eklenmiştir. Bunun dışında kalan 26 amaç aynı kategoriler altında eski programda da aynı ifadelerle geçmektedir. Yeni programa eklenen amaçlar şunlardır: “*Türklerin İslam dinini kabul ediş sürecinde etkili olan unsurları değerlendirebilmeleri*” ile “*Dinî ve millî bayramların, milleti birleştiren temel değerlerden olduğunu kavrayabilmeleri*”. Buna göre eski programla yeni program arasında genel amaçlar açısından bir farklılık söz konusu değildir.

4.2.3.2. Temel Beceriler

Yeni programda “*Öğrencilere Kazandırılacak Temel Beceriler*” başlığı altında beceri, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da 8. sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel beceriler yer almaktadır. Program, içerdiği kazanımlarla öğrencilerde bu temel becerilerin gelişmesini sağlamayı hedeflemektedir. Programda belirtilen becerilerin

hazırlanmasında DKAB dersinin öğrenme alanları ve kazanımlarının göz önünde bulundurulduğu belirtilmekte, ayrıca diğer dersler ve ara disiplinlerle birlikte bu becerilerin elde edileceği ifade edilmektedir. Programda belirtilen temel becerileri şunlardır:

1. *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi,*
2. *Eleştirel düşünme becerisi,*
3. *İletişim ve empati becerisi,*
4. *Problem çözme becerisi,*
5. *Araştırma becerisi,*
6. *Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi,*
7. *Değişim ve sürekliliği algılama becerisi,*
8. *Mekân, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi,*
9. *Sosyal katılım becerisi,*
10. *Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi.*

Programda ayrıca Kur'an-ı Kerim meali üzerinde öğrencilere yaptırılacak çalışmalar için öğretmenlerin yapabileceği bazı çalışma örneklerine yer verilmiştir. Bunlar; “*Kur'an-ı Kerim mealini kullanmanın önemini değerlendirme, Kur'an-ı Kerim'den herhangi bir ayetin mealinin nasıl bulunacağını araştırma, Kur'an-ı Kerim'deki ayet mealleri arasında ilişki kurma, Tematik olarak bir konuyu araştırma, Kavram, şahıs vb. belirleme*” şeklinde listelenmiştir (MEB, 2006, s.19-20).

Eski programda öğrencilere kazandırılması düşünülen beceriler ayrı bir başlık altında verilmemiştir. Genel amaçlar incelendiğinde temel beceriler içerisinde değerlendirilebilecek “iletişim ve empati, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım” gibi bazı becerilerin olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.3.3. Davranışlar/Kazanımlar

Eski ve yeni programın farklılaştığı önemli ayrımlardan bir tanesi de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Yeni programda “hedef” ve “hedef davranış” ifadeleri kullanılmamıştır. Yeni programda “*kazanım*” ifadesi kullanılmaya başlanmış ve bu kazanımlar her ünite için ayrı ayrı ilgili ünitenin yanında verilmiştir (MEB, 2006, s.35-64). Programa göre kazanımlar, öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde, öğrencilerin kazanması kararlaştırılan bilgi, değer, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleri, kazanımların elde edinilmesi ile ilişkilendirilmekte, kazanımların öğrenci gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre 4. sınıftan 8. sınıfa kadar verildiği ve yazımında bir mantık bütünlüğünün gözetildiği belirtilmektedir. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünün yanında kavram, değer ve beceriler esas alınmıştır. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi öngörülmektedir. Bu nedenle de öğrenme-öğretme etkinlikleri yeni programın en kritik ögesi olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2006, s.18). Bu bağlamda yeni programın kazanımlar açısından daha sistematik bir yaklaşım getirdiği söylenebilir. Yeni programda kullanılan “*kazanım*” ifadesi, programın temele aldığı öğrenci merkezli yaklaşıma vurguyu göstermektedir.

Programda genel olarak öğrencinin öğrenmesine vurgu yapan bir dil kullanıldığı görülmektedir. Ancak programda geleneksel yaklaşımı ifade eden bazı kullanımlara da yer verildiği anlaşılmaktadır. Örneğin; öğrenme alanlarına dair verilen bilgilerde “...*ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde verilmesi, dinlere ve ibadetlerine saygılı davranma alışkanlığı kazandırılması...*”, “...*barış içinde yaşamayı, dürüst ve güvenilir insan olmayı, affetme ve bağışlamayı öğretmek amaçlanmaktadır*”, “...*dinlerdeki ortak özellikleri ve farklı inançlara saygı duymayı öğretmek amaçlanmaktadır*” gibi ifadeler rastlanmaktadır. Ayrıca kazanımların ifade ediliş biçimlerinde de hedef davranışları çağrıştıran bir anlayış olduğu söylenebilir. Oysa programın temele aldığı felsefe, sonucu değil, süreci vurgulamaktadır. Bu açıdan programın konu merkezli ve öğrenciye rağmen önceden belirlenmiş bazı hedeflere öğrencinin ulaşmasını öngördüğü anlaşılmaktadır. Burada her ne kadar öğrencinin ilgili

kazanımlara ulaşması, öğrenci merkezli bir durum ise de, kazanılacak şeyin önceden çerçevesinin belirlenmiş olması programın felsefesi ile tam olarak örtüşmemektedir.

Eski programda “*hedef*” ya da “*kazanım*” ifadeleri kullanılmamış, “*özel amaç*” ifadesine yer verilmiştir. Özel amaçlar, her sınıf için o sınıfın ünitelerinin öncesinde toplu bir şekilde yazılmıştır. Özel amaçlarda “*fark eder, bilir, örnek verir, kavrar, söyler, açıklar, tanımlar, belirtir*” gibi kullanımlar yer almaktadır. Yeni programdaki kazanımlarda ise “*fark eder, açıklar, örnekler verir, tanımlar, istekli olur, özen gösterir, kavrar, söyler, ilişkilendirir*” gibi ifadeler vardır. Bu bağlamda özel amaçlar ile kazanımların ifade ediliş biçimlerinde neredeyse aynı kullanımlar söz konusudur. Buna göre hem eski programda hem de yeni programda kazanım ve özel amaçların ifade edilişinde öğrenciye dönük bir dil kullanıldığı görülmektedir. Dolayısı ile eski programı tamamen davranışçı ve geleneksel anlayışı yansıtan bir program olarak görmemek gerektiği söylenebilir. Yeni programla eski program arasındaki farklılaşma, kazanımlara nasıl ulaşılabileceğine ilişkin verilen etkinlik örneklerinde ve açıklamalarda ortaya çıkmaktadır.

4.2.3.4. Kavramlar

Yeni programın en fazla önem verdiği hususlardan birisi de kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesidir. Çünkü insanın, eşyayı, kendisini, evreni kısaca ilişkide bulunduğu her şeyi ifade etmesinin en önemli yollarından biri kullandığı kavramlardır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında, kazanımların gerçekleştirilebilmesi için dersin üzerine kurulu olduğu kavramların öğrenci tarafından doğru bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Programda din ve ahlakla ilgili kavramlar hem program tablosunun açıklamalar kısmında hem de önerilen ünite açılımında verilmiştir (MEB, 2006, s.20-21) Ayrıca öğretmenlerin din ve ahlakla ilgili kavram öğretiminde nelere dikkat etmesi gerektiği ve öğrenme sürecinde işe koşulabilecek tekniklerle ilgili bilgiler Öğretmen Bilgi Notları kısmında verilmektedir. Bu bağlamda kavram öğrenme, kavram öğretimi, anlam çözümleme tabloları, kavram ağları, kavram haritaları, kavram haritalarının kullanım alanları, hazırlanışı, türleri ve bunların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde nasıl

kullanılacağına dair oldukça faydalı bir rehberlik söz konusudur (MEB, 2006, s.189-201).

Eski program, kavramlar ve bunların nasıl kullanılacağına dair herhangi bir bilgi içermemektedir. Yeni programda bu anlamda kavramsal bilginin daha fazla önemsendiği söylenebilir. Yeni program, konuların kavramsal yönüne öncelik ve ağırlık verdiği için öğrencinin anlayarak DKAB dersindeki bilgileri öğrenmesini sağlayacak bir potansiyeli barındırmaktadır.

4.2.3.5. Değerler

Yeni programda, temel beceriler ve kavramların yanı sıra, değerlerin öğretimi de ön plana çıkmaktadır. Din öğretimi sürecinde değer öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve öğrenme sürecinde kullanılacak yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler “Öğretmen Bilgi Notları” kısmında verilmiştir. Programda öğrenciler tarafından içselleştirilmesi öngörülen değerler şunlardır: Adalet, aile kurumuna ve birliğine önem verme, demokrasi bilinci, dürüstlük, alçak gönüllülük, bağımsızlık, bağışlama, barış, Türk Bayrağına ve İstiklal Marşı’na saygı, bilimsellik, cesaret, cömertlik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, doğruluk, dostluk, duyarlılık, emaneti korumak, estetik, fedakârlık, gazilik, görgülü olmak, güvenilirlik, hakseverlik, hakikat sevgisi, hayâ, hoşgörü, ibadet yerlerine saygı, iffet, iyi niyet, kadirşinaslık, kanaat, kardeşlik, merhamet, millet sevgisi (MEB, 2006: 22-23). Programdaki bu değerler incelendiğinde modern değerler diyebileceğimiz demokrasi bilinci, bilimsellik ile geleneksel değerler olarak tanımlayabileceğimiz kadirşinaslık, alçakgönüllülük, hakseverlik gibi değerlerin birlikte verildiği görülmektedir.

Yeni programda değer öğrenme ve öğretme sürecine dair öğretmene rehberlik edecek bilgilere de yer verilmiştir. Bu çerçevede değer öğretimindeki yeni yaklaşımlar açıklanmakta, bu yaklaşımlardan değer açıklamak, ahlaki muhakeme ve değer analizi konularına değinilmektedir (MEB, 2006, s.182-189).

Kaymakcan’a göre (2007b, s.27), son yıllarda dünyada değer odaklı bir eğitim

anlayışı giderek beğeni kazanmakta ve bir dersin sınırları dışında okul kültürü içerisinde değerlerin kazandırılacağı tartışılmaktadır. Bu çerçevede yeni programda değerler öğretimine yer verilmesini anlamlı bulduğunu belirten Kaymakcan, DKAB dersinin değerler öğretimine katkı potansiyelinin ise yüksek olduğuna değinmektedir.

Eski programda değerlerden hiç bahsedilmemiştir. Yeni programın değerler konusunda eski programa göre oldukça yeni bir anlayış ortaya koyduğunu belirtmek gerekir. Program geliştirme çalışmalarında değerlerin öğrenilmesi ve öğretimine dair daha kapsamlı uygulama örnekleri geliştirildiği takdirde bu alanda öğrenciler önemli kazanımlar elde edebileceklerdir.

4.2.4. Öğrenme Öğretme Süreçleri

Yeni programda öğrenme-öğrenme süreçleri ve öğretmenin rolleri konusu detaylı bir şekilde yer almaktadır. Öğretmen rolleri, etkinliklerin uygulanmasına yönelik öneriler, öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak bazı uygulama örnekleri ve etkinliklere dair bilgiler verilmiştir (MEB, 2006, s.23-27). Ayrıca programın son kısmında “öğretmen bilgi notları” başlığı ile değer öğretimindeki yeni yaklaşımlara, kavramların ve kavram haritalarının kullanımına, DKAB dersinin öğrenme öğretme sürecine dair getirdiği önemli yeniliklerden birisi olan ayetlerin kullanımına, ölçme ve değerlendirmeye dair oldukça bilgilendirici açıklamalar yer almaktadır (MEB, 2006, s.202-229)

Yeni programda, eğitimdeki değişimler nedeniyle öğrencilere bilginin aktarılmasını temel alan yaklaşımların öneminin azaldığı belirtilmiş, çağın gerektirdiği donanımlara uygun olarak belirlenmiş kazanımların tamamen geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve teknikler ön plana çıkarılarak, öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 2006, s.23).

Yeni programda, öğrenci merkezli anlayışın bir gereği olarak öğretmen

rollerindeki değişimlere dikkat çekilmektedir. Öğretmen yeni programda; öğrenme öğretme ortamını hazırlayan, öğrencileri derse aktif olarak katan, öğrencilerde öğrenmeye karşı merak uyandıran, öğrencilere yön gösteren, önerilerde bulunan, gerekli durumlarda açıklama yapan, fikir veren, rehber olan, öğrenci gelişimlerini gözleyen, kaynak öneren, öğrenci gelişimindeki sorunlara karşı önlem alan, öğrenmeyi kolaylaştıran, antrönörlük yapan, durumlara tanı koyan, öğrenmekten bıkmayan bir kişi olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında öğrencinin hem bedenen hem de zihnen etkin olması, böylece din ve ahlaka yönelik yaşantılar ve deneyimler edinmesi, din ve ahlaki sadece bir bilgi yığını olarak görme yerine ona yönelik çok kapsamlı bir bakış açısı geliştirmesi hedeflenmektedir (MEB, 2006, s.23-24).

Yeni programda öğretmenlere, öğrencilerin kazanımları elde etmesini sağlayacak öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri belirleme imkanı ve esnekliği sunulduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendi bilgi yapılandırılmalarını ve değerlendirmelerini sağlayacak bireysel veya grup etkinlikleri ile öğretmen ve öğrencilerin birlikte katılacağı tartışmaların etkin olarak kullanılması önerilmektedir. Programda özellikle işbirlikli öğrenme stratejilerinin kullanımı sürekli vurgulanmaktadır.

Yeni programda, öğretmenlerin sınıf için etkinlikleri uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara da yer verilmiştir. Bu çerçevede; öğrenci fikirlerinin önemsenmesi, öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkarılması, etkinliklerin öğrencilerin kendi bilgi ve anlayışlarını yapılandıracak şekilde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin alternatif yorumlar yapabilmesine imkan sağlanması, öğrencilerin birincil kaynakları kullanmalarının sağlanması, üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren görevlerin verilmesi, öğrencilere açık uçlu, anlam ve derinliği olan sorular sorulması, öğrenci etkileşiminin desteklenmesi, öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yapabilmelerine olanak sağlanması gibi önerilere yer verilmektedir. (MEB, 2006, s.25-26)

Yeni programda DKAB dersinin uygulanması sürecinde gerekli bilgi, beceri ve kavramların kazanılmasında işe koşulabilecek ve etkinliklere temel oluşturabilecek şu uygulamalara yer verilmektedir: Örnek olay analizi, sonuç çıkarma, geri plandaki düşünceleri bulma, slogan bulma, reklam hazırlama/poster afiş hazırlama, şiir/hikaye

yazma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, sınıflandırma, örnek verme, yordama yapma, bulmaca, dramatizasyon, tavsiyede bulunma, karşılaştırma, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, kavram haritası oluşturma, beyin fırtınası ve akrostiş tekniği (MEB, 2006, s.26-27).

Mevcut DKAB programındaki öğrenme öğretme sürecine dair en önemli yeniliklerden birisi etkinlik örnekleri ve açıklamalar bölümüdür. Eski programda bu tarzda detaylı ve sistematik bir yaklaşım söz konusu değildir. Yeni programda kazanımların yanında verilen etkinlik örneklerinin hangi kazanımlarla ilgili olduğu belirtilmiş, açıklama bölümünde ise konuların hangi boyutlarda sınırlandırılacağına, öğrenme öğretme sürecine dair uyarılara, ders içi, diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirmelere, üniteye verilecek değerler ve becerilere, ayrıca ne tür ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılacağına dair detaylara yer verilmiştir. (MEB, 2006, s.35-64). Burada konuların işlenmesi ile ilgili açıklamalar bölümünde verilen sınırlandırmaların ve kazanımların ifade ediliş biçimlerinin, konuların ve kavramların ele alınışını kısıtladığı ve bunun da programın temel yaklaşımına uygun olmadığı tarzında eleştiriler gündeme gelebilir. Bunda DKAB dersinin içerdiği dini bilginin mahiyeti nedeniyle bu tür sınırlandırmalara gidildiği söylenebilir.

Yeni programda öğrenme öğretme sürecine dair verilen bilgiler, programın temele aldığı yaklaşıma uygun gözükmektedir. Eski programda ise öğrenme öğretme sürecine dair bu şekilde detaylı açıklamalar, etkinlik örnekleri, beceriler, değerler, ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme vs. yoktur. Sadece öğrenme öğretme sürecinde uyulması gereken ilkeler ve uygulama ile ilgili açıklamalara yer verilmekte, ayrıca ilgili sınıfın ünite açılımlarının altında konuların nasıl işleneceğine dair “*örnek işleniş*” adıyla her sınıf düzeyinde 4 veya 5 tane ders işleniş örneği yer almaktadır. “*Örnek işleniş*”; derse hazırlık, öğrenciyi derse hazırlama, dersi sunma, dersi özetleme, değerlendirme ve gelecek derse hazırlık alt başlıkları ile oldukça detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Örnek işlenişler incelendiğinde derse hazırlıkta konu ile ilgili öğretmenler için bilgi notlarına yer verilmektedir. Öğrenciyi derse hazırlama kısmında çeşitli sorularla öğrencilerin derse katılımı için motive etme, dersi sunma kısmında öğrencilerin cevapları ve öğretmenin anlatımı çerçevesinde konunun işlenmesine devam

etme, dersi özetleme bölümünde öğretmenin konuyu toparlaması ve özetlemesi, değerlendirme bölümünde ise konunun öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediği üzerinde durulmaktadır. Değerlendirmede öğrencinin öğrenme öğretme sürecinde sınıf içi etkinliklere duyarlılıklarının, yeteneklerinin, sergiledikleri fikir ve duygu zenginliğinin, sorumluluğun, araştırma ve inceleme becerilerinin dikkate alınması da önerilmektedir. Gelecek derse hazırlık bölümünde ise öğrencilerin bir sonraki derse hazırlanarak gelmeleri noktasında uyarı yapılmasına değinilmektedir.

Eski programdaki bu “*örnek işleniş*” formatı, öğrenciyi derse hazırlama ve kısmen değerlendirme bölümü dışındaki süreçler, öğretmen odaklı bir işlenişi ön plana çıkarmaktadır. Öğrenci burada öğretmen tarafından hazırlanmış ve organize edilmiş bilgi ve becerileri onun vermek istediği kadarıyla ve şekliyle almak durumunda olan bir konumdadır. Bu da eski programın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu ders işleme sürecinin geleneksel öğretim yaklaşımlarına yakın olduğu izlenimini vermektedir.

Eski programda “*öğrenme öğretme süreçlerinde uyulması gereken ilkeler*” başlığı altında öğretmenlere sunulan bilgiler klasik öğretim anlayışına daha yakın gözükmektedir. Aslında programın genel ve özel amaçlarına bakıldığında öğrenci merkezli bir dil kullanılmasına rağmen, öğrenme öğretme süreçleri kısmında tamamen öğretmen merkezli bir dil kullanılmakta ve öğrencilere bazı bilgi ve becerilerin dikte edilmesini öngören bir yaklaşım göze çarpmaktadır. Örneğin; öğrenme öğretme sürecinde uyulması gereken ilkeler bölümünde “*fark ettirilecektir, öğrenciler tarafından benimsenmesine özen gösterilecektir, kavratılacaktır, örnekler verilecektir, anlaşılır hale getirilecektir, vurgulanacaktır*” gibi ifadeler yer verilmiş, öğrenme öğretme sürecinde “öğrenme” değil, “öğretim” ağırlıklı bir tercih gözetilmiştir (MEB, 2000, s.4-5).

Eski programda “*uygulama ile ilgili açıklamalar*” kısmı incelendiğinde ise tamamen öğrencinin aktif olduğu süreçleri öngören bir yaklaşım göze çarpmaktadır. Örneğin; öğretmenin rolü şu şekilde tanımlanmaktadır: “*Öğretmenin rolü, olabildiğince, eğitim ortamını düzenleyen, öğrencileri organize eden bir işlev üstlenerek öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine fırsat sağlayan, onların keşfetme, düşünme, araştırma ve karar verme kabiliyetlerini geliştirecek şekilde olacaktır*”

(MEB, 2000, s.6). Bu tanımlama, aslında yeni programın temel yaklaşımının da öğretmen rolleri açısından önerdiği bütün hususları içermektedir. Eski programda ayrıca sosyal ve güncel olaylara göre kaynak kişilerin sınıfa davet edilmesi, yakın çevreye teknik inceleme ve çalışma gezileri yapılması, geçmiş ve gelecekteki konularla mümkün olduğu ölçüde ilişki kurulmasının teşvik edilmesi, elektronik iletişim araçlarından yararlanılması, ünite ve konular arasında yer değiştirme yapabilme esnekliğinin sağlanması, öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarına imkan tanınması, ünite ve konular ile güncel olaylar arasında ilişki kurulması gibi bazı öneriler yer almaktadır ki, bunların tamamı yeni programın da önerdiği hususlardır. Buradan şu sonuç çıkarılabilir: Eski programın genel ve özel amaçları ve uygulama ile ilgili açıklamaları, öğrenci merkezli bir yaklaşımı yansıtırken, öğrenme öğretme sürecinde uyulması gereken hususlar ve örnek ders işlenişleri konusunda öğretmen ve öğretim odaklı bir yaklaşımı yansıttığı görülmektedir. Bu da eski programın, uygulamak istediği yaklaşım konusunda zihinsel bir karmaşıklığa sahip olduğunu göstermektedir.

Yeni programda öğrenme alanlarına göre ünitelerin ve ünite sürelerinin ne şekilde olacağına dair bilgilere yer verilmiştir. Eski programda ise ünitelerin süreleri ve kaç hafta işleneceğine dair bir açıklama yoktur. Eski programın bu konuda öğretmene serbest bir alan bıraktığı anlaşılmaktadır. Uygulama ile ilgili açıklamalar kısmında *“okulun ve çevrenin özelliklerini ve çalışma takvimini dikkate alarak yıllık ders planında ünitelere ayrılacak süre ders öğretmenince belirlenecektir”* ifadesi yer almaktadır. Aslında bu oldukça esnek ve özgürlükçü bir program anlayışını yansıtmaktadır. Yeni programda bu konuda çerçeve tamamen program hazırlayıcıları tarafından çizilmiştir.

4.2.5. Ölçme ve Değerlendirme

Yeni programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir. Değerlendirme çalışmasının sadece sonuca yönelik değil, sürecin de değerlendirilmesi ve öğrencilerin öğrenme eksikliği ve güçlüğü çektiği alanlarının zamanında belirlenerek önlemler alınması gerektiği belirtilmektedir. Değerlendirme çalışmalarının dersin amaçlarına ve kazanımlara uygun olarak öğretim etkinlikleri ile birlikte yürütülmesi önerilmektedir. DKAB dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama,

eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerilerin farklı araç ve yöntemler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmesine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca öğrenme öğretme sürecinde olduğu gibi, değerlendirmede de öğretmen-öğrenci işbirliğinin esas alınması öngörülmektedir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile öğrencilerin de değerlendirme sürecine dahil edilebileceği söylenmektedir (MEB, 2006, s.208).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde, geleneksel değerlendirme araçları yanında literatürde alternatif ölçme değerlendirme olarak adlandırılan ve programın yaklaşımına da uygun olan şu ölçme değerlendirme araçları önerilmektedir: Kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan testler, açık uçlu sorular, gözlem formları, posterler, görüşmeler, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler ve performans ödevleri (MEB, 2006, s.208-229). Yeni programda bu ölçme değerlendirme araçlarının her biri ile ilgili olarak detaylı açıklamalara ve örnek formlara yer verilmiştir. Bu anlamda yeni programın ölçme değerlendirme anlamında öğretmenlere rehberlik yapacak düzeyde bilgi sunduğu söylenebilir. Bu alternatif ölçme değerlendirme araçlarına uygulamada ne düzeyde yer verildiği ise ayrı bir konu olarak ele alınmalıdır. Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve eksikliklerinden, ayrıca öğretmen yeterlikleri açısından bu alternatif ölçme değerlendirme araçlarının çoğu zaman tercih edilmediği söylenmektedir. Yaptığımız nitel araştırmada da öğretmenlerin daha çok klasik değerlendirme araçlarını tercih ettikleri görülmektedir.

Eski programda ise ölçme değerlendirme ile ilgili bir açıklamaya yer verilmemiştir. Sadece “örnek işleniş” adı altında ölçme değerlendirme ile ilgili birkaç cümleye yer verilmektedir. Orada da; ölçme sorularının, amaçlar ile öğretme ve öğrenme etkinlikleri göz önüne alınarak hazırlanması söylenmekte, öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı ve sözlü sınavlardaki başarılarının yanı sıra öğretmenin öğrenciler üzerindeki gözlemlerinin de kullanılabileceği belirtilmektedir. Buna göre; eski programda ölçme değerlendirme için klasik ölçme araçları olarak kabul edilen yazılı ve sözlü sınavların kullanılmasının önerildiği anlaşılmaktadır. Bunun dışında eski programda ölçme değerlendirme adına başka bir bilgi söz konusu değildir. Bu nedenle

yeni programın ölçme değerlendirme anlamında oldukça yeni bir perspektif sunduğu söylenebilir.

4.3. Yeni İlköğretim DKAB programının İç Ölçütler Boyutundan Değerlendirilmesi

Bu başlık altında programın öğelerinden kazanımların, etkinlik örneklerinin, açıklamaların ve ölçme değerlendirmenin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu ölçütler, ERG'nin "Yeni İlköğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu"ndan alınmıştır. Programın belirtilen öğeleri incelenirken; yaklaşım, beceriler/değerler, açıklık, esneklik, öğrenciye görelilik, süreklilik ve tutarlılık gibi ölçütler kullanılmıştır. Bu çerçevede her sınıf düzeyindeki kazanımların % 20'si rastgele seçilerek incelenmiştir. Bu inceleme ile ilgili verilere geçmeden önce yeni programdaki kazanımların, her sınıf düzeyi için öğrenme alanlarına göre dağılımını ve her sınıf düzeyinde incelenen kazanım sayısını tablo olarak vermek yararlı olacaktır.

Öğrenme Alanları	İnanç	İbadet	Hz. Muhammed	Kur'an ve Yorumu	Ahlak	Din ve Kültür	Toplam	İncelenen Kazanım
4. sınıf	8	8	6	4	8	8	42	8
5. sınıf	9	11	5	7	8	8	48	9
6. sınıf	10	11	10	4	6	4	45	9
7. sınıf	13	9	7	5	6	5	45	9
8. sınıf	9	12	5	6	5	8	45	9
Toplam	49	51	33	26	33	33	225	44

Tablo 13: Yeni İlköğretim DKAB Programdaki Kazanımların Ünitelere Göre Dağılımı

(Kaynak: MEB, 2006, s.28-30)

Tabloya göre ilköğretim DKAB programında toplam 225 kazanım bulunmaktadır. Öğrenme alanlarındaki kazanım sayılarının toplam kazanımlar içindeki dağılımı ise yaklaşık olarak şu şekildedir:

İnanç Öğrenme Alanı: % 21.7

İbadet Öğrenme Alanı: % 22.6

Hız Muhammed Öğrenme Alanı: % 14.6

Kur'an ve Yorumu Öğrenme Alanı: % 11.5

Ahlak Öğrenme Alanı: % 14.6

Din ve Kültür Öğrenme Alanı: % 14.6

4.3.1. 4. Sınıf Kazanımları

Programda 4. Sınıf için belirlenen kazanım sayısı 42, incelenen kazanım sayısı ise 8'dir.

1-) 4. sınıf inanç öğrenme alanı 3. kazanım: *“Çevremizde bulunan dini sembollere örnekler verir”*

Öğrencilerin çevrelerindeki dini sembollerin farkına varmaları, tanımları ve bunlara örnekler vermelerini sağlaması açısından bu kazanımın önemli olduğunu söylenebilir. Kazanımda eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma ters düşen bir özellik yoktur. Öğrencilerin iletişim ve empati gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Kazanımın ifade edilişi yeterince açık ve anlaşılırdır. Bu kazanım, farklı sınıf düzeylerindeki diğer kazanımlarla ilişkilendirilmediği için sürekliliğinin olduğu söylenemez. Kazanım cami, kilise, tespih ve seccade ile sınırlandırıldığı için öğrenciye gerekli esnekliği sağlama noktasında eksik kalmaktadır. Bu kazanımla ilgili olarak “Hangilerini kullanıyoruz?” ile “Dini semboller” etkinliklerinin kullanılması önerilmektedir. Verilen etkinlik örnekleri kazanım için yeterli gözükmektedir. Kazanımda öğrencilerin dini sembollere örnek vermelerinin istenmesi öğrenci açısından anlamlı gözükmektedir. Bu kazanımla ilgili olarak bir değerden bahsedilmemiştir. Ölçme ve değerlendirme için açık uçlu sorular, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı testler, tartışma, kavram haritası, çalışma yaprakları, sözlü ve yazılı anlatım, öz değerlendirme formu ve gözlem formu önerilmektedir.

2-) 4. Sınıf inanç öğrenme alanı 5. Kazanım: *“Dinin ahlaklı olmayı gerektirdiğini fark eder”*.

Kazanımın programın temel yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir. Programda bu kazanımla ilgili verilebilecek bir beceriden bahsedilmemiştir. Bu üniteye verilen doğruluk ve dürüstlük değerleri, dinin de öngördüğü ahlaki davranışlarla ilişkilendirilebilir. Böylece bu kazanımla öğrencinin din ile ahlak arasındaki ilişkiyi fark etmesine katkı sağlanabilir. Kazanımın ifade edilişi açık olmakla birlikte tam olarak anlaşılır değildir. Öğrencinin, dinin ahlaklı olmayı gerektirdiğini fark etmesinin ne şekilde olacağına, ne tür bir etkinlikle yapılacağına dair herhangi bir açıklama yoktur. Kazanımın 4. Sınıf öğrencisi için soyut kaldığını söylemek mümkündür. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme yoktur ancak özellikle ahlakla ilgili konulara dair temel bir perspektif sunduğu için sürekliliği olduğu söylenebilir. Kazanımla ilgili herhangi bir örnek etkinliğe yer verilmemiştir. Ölçme ve değerlendirme için bu üniteye sözlü ve yazılı anlatım, tartışma ve gözlem formu kullanılabilir.

3-) 4. Sınıf ibadet öğrenme alanı 2. Kazanım: *“İbadet ile temizlik arasında ilişki kurar”*

Kazanım programın temele aldığı yaklaşıma uygundur. Bu kazanımla ilgili herhangi bir beceri belirtilmemiştir. Öğrencilerin temizlik değerini elde etmeleri ve ibadetle ilişkilendirmelerine katkı sağlayabilir. Kazanım açıktır. Kazanım, bu üniteye diğer kazanımlarla birlikte düşünüldüğünde öğrenciler için daha anlamlı ve anlaşılır gözükmektedir. Kazanım için verilen “Ne kadar yapıyoruz?” ile “beyaz diş, beyaz gülüş” etkinlikleri uygun gözükmemektedir. Etkinliklerde sadece elbise, beden, çevre ve diş temizliğinin önemi üzerinde durulmuş olup, ibadetle ilişkisine dair herhangi bir bilgi veya uygulama önerisi yoktur. Kazanımın, öğrencinin ibadet ve temizlik arasında ilişki kurmasını sağlama noktasında öğretmenlere esnek bir alan bıraktığı söylenebilir. Programdaki etkinlikler yeterli olmasa bile öğretmenin gündelik hayattan sınıf ortamına taşıyacağı basit örneklerle öğrencilerin seviyesine uygun olarak ders işlenebilir. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme yoktur. Özellikle ibadet ve ahlak öğrenme alanlarındaki konulara temel oluşturacak bir içeriğe sahip olduğu için sürekliliği olan bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Ölçme değerlendirme için klasik ve alternatif ölçütler birlikte verilmiştir. Öğretmenler bunlardan kazanım için uygun olanı kullanma olanağına sahiptir.

4-) 4. Sınıf ibadet öğrenme alanı 6. Kazanım: *“Manevi temizliğin ne olduğunu kavrar ve sözünde durmanın, dürüst ve güvenilir olma gibi davranışların manevi temizlik olduğunu fark eder”*

Kazanımda programın temel yaklaşımlarına ters düşen bir özellik sezilmemektedir. Öğrencilerin temizlik, sözünde durmak, güvenilirlik ve dürüstlük becerilerini geliştirmesine katkı sağlayabilir. Bu kazanımla ilgili bir değere rastlanmamaktadır. Kazanımın ifade edilişi açıktır. “Dürüst Olmak da Temizliktir” adıyla bir etkinlik önerilmektedir. Etkinlikte sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulması istenmektedir. Tartışma dışında farklı etkinliklerin yapılmasına uygun bir kazanım olduğu için esnek olduğu da söylenebilir. Kazanım ders içi “Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?” ünitesinin 7. Kazanımı ile ilişkilendirilmektedir. Diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye rastlanmamıştır. Kazanımın sürekliliği konusunda bir problem gözükmemektedir. Eğer öğrencilerin somut deneyimlerinde hareketle bir ders işleme süreci gerçekleştirilebilirse bu kazanımın öğrenci seviyesi açısından daha anlamlı olacağını söylemek mümkündür. Bu kazanım için, sözlü ve yazılı anlatım, kontrol listeleri, tartışma, görselleştirme, çalışma yaprakları, öz değerlendirme gibi ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir.

5-) 4. Sınıf Hz. Muhammed öğrenme alanı 5. Kazanım: *“Hz. Muhammed’in çocukluk ve gençlik yıllarındaki davranışlarını kendi hayatı ile ilişkilendirir”*

Kazanım, programın temele aldığı yaklaşımlara uygun gözükmektedir. Öğrencilerin mekan, zaman ve kronolojiyi algılama, iletişim ve empati becerileri elde etmesine katkı sağlayabilir. Bu kazanımla ilgili olarak sevgi ve saygı, doğruluk ve dürüstlük, adalet ve sözünde durmak gibi değerler ön plana çıkarılmaktadır. Kazanım açıktır. Bu kazanımla ilgili herhangi bir etkinlik önerilmemiştir. Bu durumda öğretmene bu kazanımla ilgili farklı etkinlikler seçebilme ve bunları uygulayabilme esnekliği sunulmaktadır. Ders içi olarak bu kazanımla 4. Sınıftaki “Din ve Ahlak Hakkında Neler biliyorum?” ünitesinin 7. ve “Temiz Olalım” ünitesinin 6. kazanımı ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin yerinde olduğu söylenebilir. Bu, aynı zamanda kazanımın sürekliliğini de sağlamaktadır. Diğer disiplinlerle ilişkilendirme söz konusu değildir. Kazanımın, somut örnek olaylar çerçevesinde işlenmesi önerildiği için öğrenci

seviyesine uygundur. Bu kazanım için sözlü ve yazılı anlatım, sergileme, kavram haritaları, öz değerlendirme ölçeği ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

6-) 4. Sınıf Kur'an ve Yorumu öğrenme alanı 4. Kazanım: *“Kur'an'ın iç düzenine ilişkin ayet, sure ve cüzün anlamlarını kavrayarak Kur'an'dan bunlara ilişkin örnekler gösterir”*

Kazanım ifadesinde programın temel yaklaşımına aykırı bir özellik görülmemektedir. Bu kazanımla araştırma ve Kur'an meali kullanma becerileri geliştirilebilir. Bu kazanımla ilgili saygı, hoşgörü ve bilimsellik gibi değerler zikredilmektedir. Kazanım ifadesi yeterince açıktır. “Kur'an-ı Kerim'i Tanıyoruz” adıyla verilen etkinlikte sözlük araştırması yapılması istenmektedir. Sadece ayet, sure ve cüzün şekil itibarıyla tanıtılması hedeflendiği için esneklik özelliğinin tam olarak gerçekleşmediği söylenebilir. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme söz konusu değildir. Bu öğrenme alanlarındaki diğer konulara temel oluşturabilecek ve onların anlaşılmasını kolaylaştıracak bir içeriğe sahip olduğu için kazanımın sürekliliğinden söz edilebilir. Kur'an'ın iç düzenine ait ayet, sure ve cüz gibi kavramlar teknik özelliklere sahiptir ve 4. Sınıf öğrencisi açısından bunların anlaşılmasında sorunlar çıkabilir. Bu durumda öğretmenlerin Kur'an'ı Kerim üzerinden bunların görsel olarak öğrenilmesini sağlaması ve basit ve anlaşılır bir dil kullanılması önerilebilir. Ölçme değerlendirme olarak kavram haritası dışındaki, sözlü ve yazılı anlatım, kısa cevaplı sorular ve çoktan seçmeli testler gibi önerilen ölçeklerin bu sınıf seviyesinde anlamlı olduğunu söylemek zordur.

7-) 4. Sınıf Ahlak öğrenme alanı 3. Kazanım: *“Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir”*

Kazanımda yaklaşıma ters düşen bir özellik yoktur. Araştırma ve sosyal katılım becerileri geliştirilebilir. Sevgi, barış, kardeşlik, dostluk, güven ve samimiyet değerleri bu kazanım kapsamında düşünülebilir. İfade yeterince açıktır. Öğrencilerin sevgi ifade eden davranışlardan örnekler vermesini istemesi hem esneklik hem de öğrenci seviyesi açısından uygun gözükmektedir. Bu kazanımla ilgili olarak “sevgimizi ifade ediyoruz” başlıklı etkinlikle öğrencilerden sevginin çevredeki insanlara nasıl ifade edildiğini

listelemeleri istenmekte ve bunlar üzerinde konuşma hedeflenmektedir. Bu etkinlik öğrencilere günlük yaşamdaki sosyal iletişimlerinin ve davranışlarının farkına varmaları, bunlar üzerinde konuşmaları noktasında öğrencilere imkan sunmaktadır. Bu kazanımla ilgili ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme söz konusu değildir. Kazanımın sürekliliği konusunda bir sorun gözükmemektedir. Ölçme değerlendirme için tartışma, sözlü ve yazılı anlatım, görselleştirme, araştırma kağıtları, sergileme, akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi araçlar önerilmektedir.

8-) 4. Sınıf Din ve Kültür öğrenme alanı 9. Ünite: *“İslam dininin aile hayatına ilişkin prensiplerini fark eder”*

Kazanımda eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşıma ters düşen bir özellik bulunmamaktadır. İletişim ve empati ile problem çözme becerileri önerilmektedir. Bu kazanımla ilgili olarak sevgi, saygı, güven, aile birliğine önem verme, dayanışma, şefkat, paylaşma, özveri, hoşgörü, anlayış, sorumluluk ve duyarlılık gibi değerlerin tamamı verilebilir. Kazanım, İslam dininin aile ile ilgili öğütleri ile sınırlandırılmaktadır. Kur'an'dan somut örneklerle işlenen bir ders ortamında bu kazanımın gerçekleşmesi mümkündür. Bu şekilde yapıldığında kazanımın öğrenci seviyesi açısından bir problem oluşturmayacağı söylenebilir. Kazanımla ilgili bir etkinlik önerilmemiştir. Bu anlamda öğretmene bir esneklik sağlayabilir. Bu kazanımla ilgili olarak ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme yapılmamıştır. Bu nedenle kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme olarak kavram haritası, çalışma yaprakları, sözlü ve yazılı anlatım ile görüşme formu kullanılabilir.

4.3.2. 5. Sınıf Kazanımları

Programda 5. Sınıf için belirlenen kazanım sayısı 48, incelenen kazanım sayısı ise 9'dur.

1-) 5. Sınıf İnanç Öğrenme Alanı 1. Kazanım: *“İnsanın akıllı ve inanan bir varlık olduğunun farkında olur”*

Kazanım dinbilimsel açıdan Kur'an merkezli bir anlayışı ortaya koymakla birlikte bazı problem boyutlarının olduğunu söyleyebiliriz. İnsanın inanan bir varlık

olduğunun farkında olması, onun inançlı bir birey olması gerektiği noktasında bir hüküm ortaya koymakta ve bir dinin inancını benimsemeyi ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca sınıflarda inanmayan öğrencilerin de olma ihtimali göz önüne alınırsa bu kazanımın bazı problem alanlarına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu kazanımın eğitimsel yaklaşım olarak özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla örtüştüğünü söylemek zordur. Bu kazanımda bir hüküm bildirilmekte ve bunun aynen bu şekilde kabul edilmesi öngörülmektedir. Oysa yapılandırmacılıkta bu şekildeki hükümlerin aynen kabul edilmesi yerine, bireyin kendi yargısına ulaşması istenmektedir. Bu durumda inanan bir varlık olduğunun farkında olma hükmü, bu kazanımın eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşımına tam olarak uymamaktadır. Bu kazanımla araştırma ve eleştirel düşünme becerisi geliştirilebilir. Kazanımla ilişkilendirilebilecek bir değere rastlanmamıştır. Kazanım ifadesi açıktır. Bu kazanımla ilgili olarak “Farkım Nerede?” etkinliği ile varlıkların gruplandırılması ve bu gruplandırılan varlıklar içerisinde insanın farklı özelliklerinin bulunması istenmektedir. Etkinlik kazanım için uygun gözükmemektedir. Ancak bu tür inançla ilgili soyut konular özellikle bu yaş seviyesi için ağır gelebilmektedir. Bu konuda programda öğretmene rehberlik edecek ve seviyeye uygun olan alternatif etkinlik örneklerinin çoğaltılması gerekir. Kazanım, çok esnek bir özellik taşımamaktadır. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme yapılmadığı için sürekliliğinden söz edilemez. Ölçme değerlendirme olarak tartışma, açık uçlu sorular, çalışma yaprakları ve kavram haritaları önerilebilir.

2-) 5. Sınıf İnanç Öğrenme Alanı 8. Kazanım: *“Allah inancının hayatımızdaki yerini ve önemini fark eder”*

Kazanım programın temele aldığı yaklaşımlar açısından uygun özellikler taşımamaktadır. Bireylerin Allah inancına sahip olduğu kabul edilmekte ve hayatlarındaki yeri ve önemini fark etmeleri beklenmektedir. Burada Allah’a inanmaya yönlendirme algılanabileceği gibi, sınıfta Allah inancına sahip olmayan öğrenciler de olabilir. Bu durumda kazanım bu tür öğrenciler için anlamsız kalabilir. Kazanım, araştırma ve eleştirel düşünme becerileri ile sorumluluk değerinin kazanılmasına katkıda bulunabilir. Kazanımla ilgili örnek verilen “Sen Ne Dersin?” etkinliğinin bu kazanım için uygun olduğunu söylemek güçtür. Bu kazanım ve verilen etkinlik, sınıf

seviyesi için oldukça soyut gözükmetedir. 5. Sınıf öğrencisinin Allah inancının onun hayatındaki yerini ve önemini fark etmesi oldukça zor bir konudur. Öğrencilere bu konuda daha somut, basit ve anlaşılır bazı etkinlikler yaptırılması önerilebilir. İfade açık olmakla birlikte, aynı şekilde öğrenci tarafından anlaşılabilirliği biraz kapalı gözükmetedir. İfadenin genel ve açık uçlu bırakılması esnek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme söz konusu olmadığı için sürekliliğinden bahsetmek mümkün gözükmemektedir. Ölçme değerlendirme için tartışma, açık uçlu sorular, gözlem formu, çalışma yaprakları, yazılı sunum ve kavram haritaları yer almaktadır.

3-) 5. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı 2. Kazanım: *“İbadetle ilgili kavramları açıklar”*

Kazanımda temel yaklaşımlara ters düşen bir özellik sezilmemektedir. Bu kazanımla ilişkilendirilebilecek bir beceri ve değere rastlanmamıştır. Kazanımla ilgili “Anlamını Bulabilir misin?” etkinliği ile öğrencilerin sözlük çalışmaları yapmaları ve verilen kavramları tanımlamaları istenmektedir. Etkinlik kazanım için uygun gözükmetedir. Kazanımın, farz, vacip ve sünnet ile sınırlandırılması esnek olmadığını göstermektedir. İfade açık olmakla birlikte sadece sözlük araştırması ile bu kazanımın elde edilmesi zor olabilir. Öğrencilerin dini terminolojideki bu tür teknik konuları bu yaş düzeyinde anlaması her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle kazanımın somut örneklerle işlenmesi önerilebilir. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme söz konusu değildir. Diğer ibadet öğrenme alanları için temel kabul edilebilecek bir içeriği olduğu için kazanımın sürekliliğinden bahsetmek mümkündür. Ölçme değerlendirme için kavram haritaları, araştırma kağıtları ve görselleştirme kullanılabilir.

4-) 5. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı 7. Kazanım: *“Niçin ve nasıl dua edilmesi gerektiğini açıklar”*

Kazanımda bir ibadet olarak duanın gerekli olduğu ve nasıl yapılacağını açıklamaya dayalı, teşvik edici bir durum söz konusudur. Bu, temel yaklaşım açısından problemleri bir anlayış olarak algılanabilir. Eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma gibi temel beceriler kazanılabilir. Güvenirlik, sorumluluk, sevgi ve

saygı, dayanışma, kardeşlik, doğruluk, bağımsızlık ve hoşgörü gibi değerlerin öncelikli olarak verilmesi önerilmektedir. Kazanım ifadesi açıktır. Programda verilen “sorularla dua” etkinliğinde dua ile ilgili sınıfta bir soru cevap çalışması istenmektedir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini açıklamasına imkan verebilecek bir özelliğe sahip olması nedeniyle esnek bir kazanım olduğu söylenebilir. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme yoktur. Kazanımın sürekliliği söz konusu değildir. Açık uçlu sorular, tartışma, kavram haritaları, sözlü ve yazılı anlatım ölçme değerlendirme için önerilebilir.

5-) 5. Sınıf Hz. Muhammed Öğrenme Alanı 4. Kazanım: *“Hz. Muhammed’in ailesiyle ilgili örnek davranışlar hakkında bilgi sahibi olur”*

Kazanımda temel yaklaşıma ters düşen bir özellik sezilmemektedir. Araştırma, mekan, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri geliştirilebilir. Sevgi, saygı, adalet, dayanışma, paylaşma, cömertlik, tutumluluk ve güvenirlilik değerleri önerilmektedir. Kazanım ifadesi açıktır. “aile değerleri” etkinliğinin kullanılacağı belirtilmektedir. Hz. Muhammed’in ailesini örnek yapan temel değerler üzerinde konuşma ve bu değerlerin listelenmesi istenmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini açıklama ve öğretmenin öğrencilerin farklı düşüncelerini alabilme imkanına sahip olması kazanımın esnek olduğunu göstermektedir. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme yoktur. Kazanım, içerdiği ahlaki değerler sebebiyle farklı öğrenme alanlarındaki içerikle örtüşmektedir. Bu açıdan sürekliliği olduğu söylenebilir. Tartışma, açık uçlu sorular, kavram haritaları, sözlü ve yazılı anlatım, rol yapma gibi ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir.

6-) 5. Sınıf Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı 2. Kazanım: *“Kur’an’da kıssalara yer verilmesinin nedenlerini belirtir”.*

Kazanımda programın yaklaşımına aykırı bir durum yoktur. Kur’an-ı Kerim meali kullanma, problem çözme, eleştirel düşünme, mekan, zaman ve kronolojiyi kullanma becerileri önerilmektedir. Bu kazanımla doğrudan ilişkilendirilebilecek bir değer olarak bilimsellik söylenebilir. Kazanım ifadesi açıktır. “Güzel bir anlatım yolu: kıssa” etkinliği ile Kur’an’da kıssaların niçin anlatıldığı ile ilgili bir tartışma ortamı

oluşturulması ve kıssaların öneminin irdelenmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin kıssalar ile ilgili olarak daha önceki sınıflarda bir bilgi almadıkları düşünüldüğünde bu kazanımın öğrenciler açısından özellikle tartışma ortamında yeterince değerlendirilmesi mümkün olmayabilir. Bu kazanımın somut kıssalar çerçevesinde elde edilmesi için çalışma yapılması daha uygun görülmektedir. Somut örneklerle ve öğrencilerin anlayabileceği şekilde bir ders işlendiğinde kazanımın sınıf seviyesi açısından uygun olduğu söylenebilir. Ders içi ve diğer disiplinler ile ilişkilendirmeye rastlanmamaktadır. Kazanımın sürekliliğinden söz etmek zordur. Ölçme değerlendirme olarak tartışma, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı testler, sözlük çalışması, sınıflama, sözlü ve yazılı anlatım, çalışma yaprakları ve öz değerlendirme ölçeği önerilmektedir.

7-) 5. Sınıf Ahlak öğrenme Alanı 3. Kazanım: *“Sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında milli ve dini bayramlarımızın önemini kavrar”*

Kazanımda programın temel yaklaşımına ters düşen bir özellik görünmemektedir. Araştırma, iletişim ve empati, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma gibi becerileri geliştirebilir. Bu kazanımla ilgili olarak yardımseverlik, paylaşma, dayanışma, hoşgörü, dostluk ve kardeşlik değerleri verilebilir. Kazanım ifadesi açıktır. “Bir anım” etkinliği ile öğrencilerden çevrelerindeki insanların sevinç ve üzüntülerini nasıl paylaştıkları ile ilgili deneyimlerini yazmaları ve arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir. Ayrıca “Derliyoruz” etkinliği ile milli, dini bayramlar ve kandil geceleri hakkında söz, yazı, şiir vs. materyaller oluşturulması ve sınıf ortamına taşınması hedeflenmektedir. Etkinlikler kazanım için uygun görülmektedir. Kazanımın esnek olduğunu söyleyebiliriz. Sınıf seviyesi açısından herhangi bir problem söz konusu değildir. Kazanım ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmediği için sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme için sözlü ve yazılı anlatım, görüşme formu, gözlem formu, araştırma kağıdı, kavram haritası ve öz değerlendirme ölçeği kullanılabilir.

8-) 5. Sınıf Ahlak öğrenme alanı 7. Kazanım: *“Toplumdaki engellilerin sorunlarına çözüm önerileri geliştirir”*.

Kazanım, toplumda yaşayan engelli bireylere karşı duyarlılığı arttırdığı ve aynı

zamanda onların sorunlarına çözüm önerileri üretilmesine yönelik çalışma öngördüğü için son derece anlamlıdır. Programın yaklaşımına son derece uygundur. Kazanımın ifade ediliş biçimi açık olmakla birlikte, uygulanabilecek bir etkinlik verilmemiştir. Bu konuda öğretmene ve öğrencilere rehberlik edecek birkaç tane etkinliğin verilmesi, kazanımın gerçekleşmesi açısından daha iyi olabilirdi. Verilmemiş olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Engellilerin sorunlarına çözüm önerileri geliştirmesi noktasında öğrencilere serbest bir alan bıraktığı için kazanımın esnek olduğu söylenebilir. Kazanım sınıf seviyesi için uygun gözükmemektedir. Bu kazanım ara disiplin olarak İnsan Hakları ve Vatandaşlık kazanımlarından “28. Arkadaşlarının fiziksel ve kişisel özelliklerine saygı duyar” ile ilişkilendirilmektedir. Bu açıdan kazanımın süreklilik kriterini karşıladığı söylenebilir. Ölçme değerlendirme için tartışma, görüşme formu, gözlem formu, araştırma kağıdı, öz değerlendirme araçları önerilebilir.

9-) 5. Sınıf Din ve Kültür Öğrenme Alanı 1. Kazanım: “*Vatan ve millet kavramlarını tanımlayarak bu vatanı yaşayan herkesin bir millet olduğunun bilincinde olur*”.

Kazanımda programın yaklaşımına ters düşen bir özellik söz konusu değildir. Bu kazanımla, araştırma, iletişim ve empati gibi beceriler geliştirilebilir. Atatürk başta olmak üzere Türki büyüklerine saygı, vatanseverlik, çalışkanlık, tarihsel mirasa duyarlık, sorumluluk, dostluk ve kardeşlik, saygı ve sevgi, bayrağa ve istiklal marşına saygı, fedakarlık ve minnet değerleri önerilmektedir. Bu değerlerin verilmesi diğer kazanımlarla birlikte anlamlı gözükmemektedir. Kazanımla ilgili olarak açıklamalar bölümünde bazı sınırlamalar yer almaktadır. Bu yönüyle esnek olduğu söylenemez. “Kavramların anlamlarını bulalım” etkinliği ile sözlük çalışması yapılması, ayrıca bu kavramlar üzerine bir beyin fırtınası yürütülerek, kavram haritası oluşturulması önerilmektedir. Etkinlikler kazanıma uygundur. Bu kazanım Atatürkçülükle ilgili “Türkiye’ye yönelik iç ve dış tehdit konusundaki sorumluluklar” ile ilişkilendirilmektedir. Kazanımın sürekliliği açısından bir problem gözükmemektedir. Sınıf seviyesi açısından bir problem yoktur. Ölçme değerlendirme için tartışma, sözlük çalışması, sözlü ve yazılı anlatım, çalışma ve araştırma kağıtları, rol yapma, sesli okuma, görüşme formu, anekdot gibi araçlar önerilebilir.

4.3.3. 6. Sınıf Kazanımları

Programda 6. Sınıf için belirlenen kazanım sayısı 45, incelenen kazanım sayısı ise 9'dur.

1-) 6. Sınıf İnanç Öğrenme Alanı 3. Kazanım: *“Bütün peygamberlere gelen vahiylerin ortak yönlerini fark eder”.*

Kazanımda programın temel yaklaşımına ters düşen bir özellik sezilmemektedir. Bu kazanımla ilgili olarak eleştirel düşünme, Kur'an-ı Kerim mealini kullanma, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, mekan, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri geliştirilebilir. Kazanımla doğrudan ilişkilendirilebilecek bir değer söz konusu değildir. Kazanım sadece tevhit ile sınırlandırılmaktadır. Bu da kazanımın esnekliğine engel teşkil etmektedir. “Aynı amaç için gönderildiler” etkinliği ile öğrenciler, ilahi kitaplardan seçilen metinler ile buluşturulmakta, bu metinlerden ortak yönler çıkarılması hedeflenmektedir. Etkinliğin kazanım için uygun olduğunu söylemem mümkündür. Konu soyut düzeyde işlendiğinde öğrenci seviyesi açısından problem oluşturabilir. Bu nedenle ilahi kitaplardan öğrenci seviyesine uygun metinler ve somut örnekler seçilmesi önerilebilir. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye rastlanmamaktadır. Kazanımın sürekliliğinden söz etmek zordur. Ölçme değerlendirme olarak, tartışma, açık uçlu sorular, kavram haritaları, sözlü ve yazılı anlatım, çalışma ve araştırma kağıtları kullanılabilir.

2-) 6. Sınıf İnanç Öğrenme Alanı 8. Kazanım: *“Allah'ın insanlara niçin vahiy gönderdiğini temellendirir”.*

Kazanımın programın temel yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme, Kur'an-ı Kerim mealini kullanma, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, mekan, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri geliştirilebilir. Bu kazanımla doğrudan ilgili bir değer yoktur. Bu kazanımla ilgili herhangi bir etkinlik önerilmemiştir. Öğretmene ve öğrencilere serbest bir alan bırakmaktadır. Bu açıdan esnek bir kazanım olduğu söylenebilir. Bu kazanımın elde edilebilmesi için öğrencilerin anlayabileceği seviyede etkinliklerin uygulanması gerekir. Aksi takdirde niçin vahiy gönderildiğini bu

sınıf seviyesindeki öğrencilerin temellendirmesi mümkün olmayabilir. Her ne kadar esnek bir kazanım gibi görünse de öğrencilerin niçin vahiy gönderildiğine dair nasıl bir temellendirme süreci geçirmesi gerektiğine dair bazı etkinlik örneklerinin önerilmesi yerinde olurdu. Kazanım ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmemiştir. Bu açıdan kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme ve değerlendirme için tartışma, açık uçlu sorular, kavram haritaları, çalışma ve araştırma kağıtları ile performans ödevi kullanılabilir.

3-) 6. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı 1. Kazanım: *“Namaz ibadetinin anlamını ve namazın niçin kılınması gerektiğini açıklar”.*

Kazanım, İslam’ın temel ibadetlerinden olan namaz ibadetini ve bunun inanlar açısından niçin yerine getirilmesi gerektiğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Kazanımda programın temel yaklaşımına ters düşen bir özellik görünmemektedir. Bu kazanım çerçevesinde öğrencilerin Kur’an mealini kullanma, iletişim ve empati becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Kazanım ile doğrudan ilişkilendirilecek bir değer yoktur. Kazanım, konu ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini açıklamasına imkan verdiği ve sınırlandırmadığı için esnektir. “Namaz Müminin Miracıdır” etkinliğinde namazla ilgili öğrencilerin aklına gelen kelime ve kavramları söylemeleri, bu kavramlarla namazın anlamını ifade eden bir yazı oluşturmaları istenmektedir. Kazanım öğrenci seviyesine uygundur. Dersi içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme yapılmamıştır. Bu açıdan kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme ve değerlendirme olarak tartışma, açık uçlu sorular, sözlü ve yazılı anlatım, kavram haritaları, çalışma kağıtları, görüşme formu ve sunum gibi araçların kullanılması önerilebilir.

4-) 6. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı 10. Kazanım: *“Namazın, kişinin duygu dünyası, davranışları, temizlik bilinci ve zamanı iyi kullanma alışkanlığı üzerindeki etkisini açıklar”.*

Kazanımda programın yaklaşımı açısından problem gözükmemektedir. İletişim ve empati, Kur’an meali kullanma, mekan, zaman ve kronolojiiyi algılama gibi beceriler geliştirilebilir. Bu kazanım çerçevesinde sorumluluk, temizlik, sevgi ve saygı, kardeşlik ve hoşgörü gibi değerler üzerinde durulabilir. “Namaz insanı kötülükten alıkoyar”

etkinliği ile Kur'an'daki konu ile ilgili bir ayet üzerinde öğrencilerin fikirlerini söylemeleri ve ulaşılan sonuçları listelemeleri istenmektedir. Kazanım öğrenciler için uygun gözükmektedir. Bu kazanımla ilgili öğrenme sürecinde dikkat edilecek bazı boyutlar vardır. Örneğin; kazanımdaki “*namazın, kişinin duygu dünyası, davranışları...*” diye belirtilen hususlar bu yaş seviyesi çocukları için yeterince açık olmayabilir. Açıklamalar bölümünde de belirtildiği üzere öğrencilerin gözlemlerinden yararlanılacağı anlaşılmaktadır. Sadece gözlemlerle bu tür duygu ve davranışları öğrencilerin tespit etmesi güç olabilir. Burada örneğin; röportaj, görüşme gibi etkinliklerle namazın kişilerin duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkilerini araştırmaları için öğrenciler teşvik edilebilir. Kazanımın esnek olduğu söylenebilir. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verilmemiştir. Bu açıdan kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme için hem klasik hem de alternatif ölçme değerlendirme araçları önerilmektedir.

5-) 6. Sınıf Hz. Muhammed Öğrenme Alanı 5. Kazanım: “*Hz. Muhammed'in sosyal barışa ve eğitim öğretime yönelik faaliyet ve düzenlemelerini örneklerle açıklar*”.

Kazanımda, Hz. Muhammed'in sosyal barışı sağlamada gösterdiği faaliyetlerine somut örnekler verilerek değinilmesi günümüz için son derece anlamlı gözükmektedir. Kazanımın programın temele aldığı yaklaşımlara uygun olduğu söylenebilir. Araştırma, eleştirel düşünme, Kur'an mealini kullanma, mekan, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri geliştirilebilir. Bu kazanım çerçevesinde adalet, barış, kararlılık, dayanışma, hoşgörü, kardeşlik, yardımseverlik ve eşitlik değerlerine vurgu yapılabilir. Bu kazanımla ilgili bir etkinliğe yer verilmemiştir. Öğrencilere kazanımdaki konu ile ilgili araştırma yapma ve bu araştırma sonuçlarını örnekleri ile sunma imkanı verdiği için esnek olduğu söylenebilir. Kazanım sınıf seviyesi için uygun gözükmektedir. Ders için ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme yapılmadığı için kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme olarak tartışma, açık uçlu sorular, proje değerlendirme ölçeği, kavram haritaları, sözlü ve yazılı anlatım önerilebilir.

6-) 6. Sınıf Hz. Muhammed Öğrenme Alanı 8. Kazanım: *“Veda Hutbesi’nde yer alan mesajların evrensel değerini kavrar”.*

Kazanımda programın yaklaşımına ters düşen bir özellik yoktur. Araştırma, eleştirel düşünme, Kur’an mealini kullanma, mekan, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri geliştirilebilir. Bu kazanım çerçevesinde adalet, barış, kararlılık, dayanışma, hoşgörü, kardeşlik, yardımseverlik ve eşitlik değerlerine yer verilebilir. “Veda Hutbesi’nden İnsanlığa” etkinliği ile Hz. Muhammed’in Veda Hutbesindeki evrensel ilkelerin belirlenmesi ve bunların listelenmesi öngörülmektedir. Kazanım ve önerilen etkinlik sınıf seviyesine uygundur. Ders içi ve ders dışı ilişkilendirmeye yer verilmemiştir. Bu nedenle kazanımın sürekliliği söz konusu değildir. Ölçme değerlendirme olarak tartışma, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler, proje değerlendirme ölçeği, kavram haritaları, sözlü ve yazılı anlatım, çalışma yaprakları kullanılabilir.

7-) 6. Sınıf Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı 3. Kazanım: *“Kur’an’ın iyiye ve güzele yönlendirip kötülüklerden sakındırdığını örneklerle açıklar”.*

İslam’ın en önemli prensiplerinden biri olan iyiye ve güzele yönlendirme, kötülüklerden sakındırma konusunun Kur’an merkezli bir bakış açısıyla kazanıma alınmış olması anlamlı gözükmektedir. Kur’an mealini kullanma, araştırma gibi becerilerin kazanılmasına katkı sağlayabilir. Bu ünite kapsamında bilimsellik, akademik dürüstlük, sorumluluk ve barışseverlik değerleri önerilmektedir. Kazanımla ilgili olarak iki etkinlik örneği verilmiştir. Kazanımla ilgili Kur’an ayetleri üzerinde konuşulması önerilmektedir. Kazanımın esnek olduğunu söylemek mümkündür. Kur’an’dan örneklerle işlenmesi durumunda kazanımın öğrenci seviyesine uygun olduğu söylenebilir. “Peygamberlere ve ilahi kitaplara inanç” ünitesinin 8. Kazanımı ile ilişkilendirildiği için kazanımın sürekliliğinden bahsedilebilir. Tartışma, araştırma ve çalışma kağıtları, sözlü ve yazılı sunum, performans ödevi gibi ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir.

8-) 6. Sınıf Ahlak Öğrenme Alanı 2. Kazanım: *“İslamiyet’in sakinmamızı istediği bazı kötü davranışların bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler”.*

Kazanımın programın temele aldığı yaklaşımlar açısından bazı problemleri olduğunu söylemek mümkündür. İslamiyet'in sakınılmasını istediği davranışlar, bütün öğrencilerin Müslüman olmasından hareketle düzenlenmiştir. Müslüman öğrenciler açısından anlamlı olabilecek bu kazanım, diğer öğrenciler açısından anlamlı bulunmayabilir. Her ne kadar kazanımın içeriğinde dinbilimsel açıdan Kur'an'ın belirtmiş olduğu hususlar olsa da, ifade ediliş biçimi herkesi kuşatıcı olmayabilir. Burada "İslamiyet'in sakınılmasını istediği bazı kötü davranışlar..." şeklinde bir kullanım kapsam olarak daha uygun görülebilir. Araştırma, iletişim ve empati kurma, eleştirel düşünme ve Kur'an meali kullanma becerileri geliştirilebilir. Ünite kapsamında doğruluk ve dürüstlük, mütevazilik olmak, saygı ve duyarlılık değerleri ön plana çıkarılmaktadır. Kazanımın ifade edilişi açıktır. Kazanım ile ilgili olarak üç tane etkinlik önerilmektedir. Öğrencilerin kendi yaşamlarından hareketle, İslam'ın sakınılmasını istediği davranışlar hakkında konuşması, bunları kategorize etmesi, drama çalışması yapmaları teşvik edilmektedir. Kazanım sınıf seviyesi için uygun gözükmemektedir. Ders içi ilişkilendirme yoktur ancak diğer disiplinlerden Sağlık Kültürü'nün "18. Bir ilişkiyi sürdüren ve zedeleyen tutum ve davranışlara örnek verir" kazanımı ile ilişkilendirilmektedir. Bu açıdan kazanımın sürekliliğinden söz edilebilir. Ölçme değerlendirme olarak klasik ve alternatif ölçme değerlendirme araçları birlikte önerilmektedir.

9-) 6. Sınıf Din ve Kültür Öğrenme Alanı 2. Kazanım: *"Türkler arasında İslam'ın yayılmasında ve İslam anlayışının oluşmasında etkili olan şahsiyetleri tanır"*.

Kazanımda programın yaklaşımına ters düşen bir özellik sezilmemektedir. Kazanım çerçevesinde tanınması öngörülen şahsiyetlerin (Ebu Hanife, Maturidi, Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Ahi Evran, Hacı Bektaş Veli ve Mevlana) toplumun bütün kesimlerini kuşatacak isimler olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan kazanımın anlamlı olduğu söylenebilir. Araştırma, mekan, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama gibi beceriler geliştirilebilir. Kazanım belirtilen şahsiyetlerle sınırlandırıldığı için esnek olduğunu söylemek zordur. Kazanım ile ilgili olarak "Kim Bunlar?" ve "Çağları Aydınlatanlar" etkinliği önerilmektedir. Etkinliklerle öğrencilerin araştırma yapması, araştırma sonuçlarını sınıf ortamında sunmasının teşvik

edilmektedir. Sınıf seviyesi için uygundur. Kazanım, diğer derslerden “İpek yolunda Türkler” ünitesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan kazanımın sürekliliğinden söz edilebilir. Ölçme değerlendirme olarak tartışma, sözlü ve yazılı anlatım, sunum, görselleştirme, çalışma kağıtları ve proje değerlendirme ölçeği kullanılabilir.

4.3.4. 7. Sınıf Kazanımları

Programda 7. Sınıf için belirlenen kazanım sayısı 45, incelenen kazanım sayısı ise 9’dur.

1-) 7. Sınıf İnanç Öğrenme Alanı 1. Kazanım: *“Varlıklar alemi sınıflandırarak özelliklerini örneklerle açıklar”.*

Kazanımda programın temele aldığı yaklaşıma aykırı bir durum görünmemektedir. Öğrencilerin varlıklar aleminde diğer varlıklar arasında nerede durduğunu, hangi özellikleri itibariyle diğer varlıklardan ayrıldığı anlamlandırabilmeleri açısından yerinde bir kazanım olduğu söylenebilir. Bu kazanımla eleştirel düşünme, Kur’an meali kullanma, araştırma gibi beceriler geliştirilebilir. Bilimsellik ve sorumluluk değerleri önerilmektedir. “sınıflandırıyoruz” ve “insanın farkı” etkinlikleri ile öğrencilerin varlıklar alemi sınıflandıran bir kavram haritası oluşturmaları ve üzerinde konuşmaları, insanın melek ve şeytandan hangi açılardan farklılık gösterdiğini Kur’an’dan araştırmaları istenmektedir. Öğrencilere araştırma sonuçlarını örnekler vermek suretiyle açıklama imkanı vermesi kazanımın esnek olduğunu göstermektedir. Sınıf seviyesi için uygun olduğu söylenebilir. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verilmemiştir. Bu açıdan kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme için klasik ve alternatif ölçme değerlendirme araçları birlikte önerilmektedir.

2-) 7. Sınıf İnanç Öğrenme alanı 5. Kazanım: *“Ruh çağırma, falcılık, sihir ve büyü gibi batıl inançların toplum üzerindeki olumsuz etkilerini fark eder”.*

Kazanımda programın temel yaklaşımlarına ters düşen bir özellik yoktur. Özellikle öğrencilerin günlük yaşamdaki bu tür batıl inançlar hakkında yanlış bilgilendikleri ve bazı korkularının olduğu düşünüldüğünde bunların sınıf ortamında

doğru şekilde düzeltilmesi büyük önem taşıtmaktadır. Nitel araştırmada da öğrencilerin en çok ilgi ve merak duydukları konuların başında bu tür batıl inançların geldiğini öğretmenler de ifade etmişlerdir. Dolayısı ile bu kazanımın son derece yerinde olduğunu söylemek mümkündür. Eleştirel düşünme, Kur'an meali kullanma ve araştırma becerileri geliştirilebilir. Bilimsellik değerine vurgu yapılabilir. Kazanım ifadesi açıktır. Kazanımda zikredilen batıl inançlar dışındaki farklı hurafeler de gündeme alınabileceği için esnek olduğu söylenebilir. Kazanımla ilgili olarak sadece batıl inanç ve hurafe kavramları ile ilgili olarak sözlük çalışması yapılması önerilmektedir. Önerilen etkinliğin yeterli olduğunu söylemek güçtür. Bu konuda toplumdaki batıl inançlarla ilgili olarak araştırma yapma, proje devi verme, kavram haritaları oluşturma gibi birçok etkinlik uygulanabilir. Sınıf seviyesi açısından uygun olduğunu söylemek mümkündür. Ders içi ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme söz konusu değildir. Kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. lme ve değerlendirme için, tartışma, kavram haritaları, sözlük çalışması, çalışma kağıtları, performans değerlendirme, öz değerlendirme gibi araçlar kullanılabilir.

3-) 7. Sınıf İnanç ğrenme Alanı 7. Kazanım: *“Ahiret, kıyamet, yeniden dirilme gibi kavramların anlamlarını açıklar”.*

Kazanım programın yaklaşımı açısından uygun gözükmektedir. Gaybi konular öğrencilerin en çok merak ettikleri konuların başında gelmektedir. Bu açıdan kazanımın yerinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu kazanımla ilgili olarak Kur'an mealini kullanma, eleştirel düşünme, araştırma, mekan, zaman ve kronolojiyi algılama gibi beceriler önerilmektedir. Bu kazanımla ilgili olarak sorumluluk değerini üzerinde durulabilir. Kazanımın ğrencilere araştırma yapma ve araştırma sonuçlarını açıklama imkanı vermesi esnek olduğunu göstermektedir. Kazanım ifadesi açıktır. Kazanımla ilgili iki etkinlik rneği verilmiştir. Bu etkinliklerden ilkinde sözlük çalışması önerilmektedir. Programdaki ikinci etkinlik ise başka bir kazanıma aittir. Burada program hazırlanırken yanlış yazımdan kaynaklanan bir hata söz konusudur. Önerilen etkinliklerin bu kazanım için yeterli olduğunu söylemek zordur. Özellikle bu kavramlarla ilgili olarak Kur'an'dan ayetler üzerinde öğrencilerin çalışma yapmaları sağlanabilir. Kazanımın sınıf seviyesi açısından uygun olduğu söylenebilir. Ders içi ve

diğer disiplinlerle ilişkilendirme söz konusu olmadığı için kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme olarak çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı testler, sözlük çalışması önerilebilir.

4-) 7. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı 3. Kazanım: *“Sahur, imsak, mukabele, teravih namazı ve fitrenin anlamlarını tanır”*.

Kazanımda programın yaklaşımına ters düşen bir özellik yoktur. Bu kazanım kapsamında doğrudan ilişkilendirilebilecek bir beceri yoktur. Yardımlaşma, dayanışma, birlik, beraberlik, dostluk, kardeşlik ve sorumluluk değerlerinin kazanılması sağlanabilir. Kazanım, belirtilen kavramlarla sınırlı tutulduğu için esnek değildir. “Kelime avı” etkinliği ile öğrencilerin Ramazanla irtibatlı kavramları bulmaları ve listelemeleri istenmektedir. Önerilen etkinlik kazanımla uygun ve uygulanabilir. Kazanımın sınıf seviyesi açısından uygun olduğu söylenebilir. Ders için ve diğer disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verilmediği için kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme için tartışma, eşleştirmeli sorular, sözlük çalışması, kavram haritaları, çalışma yaprakları ve görüşme formu önerilebilir.

5-) 7. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı 8. Kazanım: *“Ramazan ayına ve bayramına yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşır”*.

Kazanım, programın temel yaklaşımına uygun gözükmektedir. İletişim ve empati, sosyal katılım, zaman, mekan ve kronolojiyi algılama becerileri geliştirilebilir. Bu kazanım çerçevesinde yardımlaşma, dayanışma, birlik, beraberlik, dostluk, kardeşlik ve sorumluluk değerlerinin kazanılması sağlanabilir. Öğrencilere duygu ve düşüncelerini paylaşma imkanı sunduğu ve sınırlama getirmediği için esnek bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Kazanımın ifade edilişi son derece açıktır. Kazanımla ilgili olarak herhangi bir etkinlik örneğine yer verilmemiştir. Bu konuda öğrencilere kompozisyon yazma, duygu ve düşüncelerini sınıf ortamında diğer öğrencilerle paylaşma gibi etkinliklere yer verilebilir. Kazanım öğrenci seviyesi açısından uygun gözükmektedir. Açık uçlu sorular, sözlü ve yazılı anlatım, öğrenci ürün dosyası gibi ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir.

6-) 7. Sınıf Hz. Muhammed Öğrenme Alanı 4. Kazanım: *“Hz. Muhammed’in görevlerinden birisinin Kur’an-ı açıklamak olduğunu söyler”*.

Kazanımın programın özellikle eğitimsel yaklaşımı açısından değeri tartışılabilir. Öğrenciden kazanım olarak belirtilmiş olan yargı cümlesini söylemesi beklenmektedir. Bu konuda öğrencinin öğrenme sürecindeki düşünme, analiz etme gibi etkinliğine yer verilmemiş olması eğitimsel yaklaşım açısından uygun değildir. Dinbilimsel olarak kazanımın içeriği açısından bir problem yoktur. Kazanım ifadesi açık olmakla birlikte esnek olmadığını söylemek gerekir. Araştırma, Kur’an mealini kullanma, mekan, zaman ve kronolojiyi kullanma gibi beceriler ile örtüştüğü söylenebilir. Bilimsellik değerine vurgu yapılabilir. Bu kazanımla ilgili olarak öğrencilerden bir şiir bulmaları ve bu şiir hakkında sınıfta konuşmaları istenmektedir. Bu konuda farklı etkinliklerin uygulanması öğrenciler açısından daha anlamlı olabilir. Kazanım sınıf seviyesi için uygun gözükmektedir. Kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme olarak tartışma, açık uçlu sorular, sözlü ve yazılı anlatım ve sunum, performans değerlendirme ve öz değerlendirme önerilebilir.

7-) 7. Sınıf Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı 5. Kazanım: *“Taassubun anlamını ve zararlarını açıklar; doğru bilginin kişiyi taassuba düşmekten korumadaki önemini fark eder”*.

Kazanımda din istismarı ve taassup konularında öğrencilerde bir farkındalık oluşturmaları, doğru ve akıl süzgecinden geçirilmiş bilginin değerinin vurgulanması son derece uygun gözükmektedir. Bu açıdan programın temel yaklaşımlarına uygun olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme, problem çözme, Kur’an mealini kullanma, değişim ve sürekliliği algılama becerileri kazanımla örtüşmektedir. Kazanım çerçevesinde bilimsellik, akademik dürüstlük, sorumluluk ve çalışkanlık değerlerine vurgu yapılabilir. Kazanım ifadesi açık ve farklı çalışma yapabilmeye imkan vermesi, öğrencileri, düşüncelerini açıklamaya teşvik etmesi açısından esnek gözükmektedir. “Taassuba Dikkat!” etkinliği ile Atatürk’ün sözlerinden örnekler araştırılması ve sınıfta paylaşılması istenmektedir. Bu konuda toplumdaki din istismarı ve taassup ile ilgili ne tür hadiselerin yaşandığına dair araştırma etkinlikleri de önerilebilir. Kazanım, Atatürkçülük konularından “Atatürk’ün düşünce hürriyetine verdiği önem” ve “Laiklik

ilkesi” ile ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan sürekliliği sağlanmıştır. Kazanımın sınıf düzeyi için uygun olduğunu söylemek mümkündür. Tartışma, zihin haritası, araştırma ve çalışma yaprakları, sözlü ve yazılı anlatım ve sunum, öz değerlendirme gibi ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir.

8-) 7. Sınıf Ahlak Öğrenme Alanı 1. Kazanım: *“İslam dininin yasakladığı kötü alışkanlıkları ayet ve hadislerden örneklerle açıklar”.*

Kazanımda programın yaklaşımına ters düşen bir özellik sezilmemektedir. Problem çözme, Kur’an mealini kullanma, iletişim ve empati, araştırma, eleştirel düşünme gibi becerilerin kazanımla örtüştüğü söylenebilir. Bu kazanım çerçevesinde sorumluluk, sağlıklı olmaya önem verme gibi değerlerin kazanılması sağlanabilir. Kazanım ifadesi açıktır. İslam’ın yasakladığı kötü alışkanlıklar, içki içmek, uyuşturucu kullanmak, kumar oynamak ve bu türden diğer alışkanlıklar ile sınırlandırılmaktadır. Bu açıdan esnek olduğunu söylemek zordur. “Kur’an uyarıyor” etkinliği ile öğretmenin konu kapsamına giren ayet meallerini öğrencilere sunması önerilmektedir. Farklı etkinlikler yapılmasına uygun bir kazanım olduğu için öğrencilerin aktif olacağı süreçler de tercih edilebilir. Bu kazanımla ilgili ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirme yoktur. Bu açıdan kazanımın sürekliliği tam olarak sağlanamamıştır. Sınıf seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Ölçme değerlendirme için tartışma, sözlü ve yazılı sunum ve anlatım, proje çalışması, araştırma ve çalışma kağıtları, öz değerlendirme gibi araçların kullanılması önerilebilir.

9-) 7. Sınıf Din ve Kültür Öğrenme Alanı 2. Kazanım: *“Din ile kültür arasındaki ilişkiyi kavrar”.*

Kazanım, programın temel yaklaşımlarına uygun gözükmemektedir. Eleştirel düşünme, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama becerileri geliştirilebilir. Değer olarak ise bilimsellik, tarihsel mirasa duyarlık, hoşgörü ve sorumluluk üzerinde durulabilir. Kazanım ifadesi açıktır. Öğrencilerle din ve kültür üzerine konuşma bir etkinlik olarak önerilmektedir. Bu açıdan etkinliğin basit kaldığını söylemek mümkündür. Kazanımla ilgili öğrencilere araştırma ve proje etkinlikleri verilebilir. Kazanımın esnek olduğunu söylemek zordur. Bu kazanımla ilgili olarak ders içi ve

diğer derslerle ilişkilendirme yapılmadığı için sürekliliği sağlanamamıştır. Ders işleme süreci somut örnekler üzerinden yapıldığı zaman öğrenci açısından daha anlaşılır olabilir. Sadece konu üzerinde konuşmak oldukça soyut kalacaktır. Ölçme değerlendirme için tartışma, görselleştirme, proje çalışması, sözlü ve yazılı anlatım, araştırma ve çalışma kağıtları, öğrenci ürün dosyası, poster hazırlama gibi araçlar önerilebilir.

4.3.5. 8. Sınıf Kazanımları

Programda 8. Sınıf için belirlenen kazanım sayısı 45, incelenen kazanım sayısı ise 9'dur.

1-) 8. Sınıf İnanç Öğrenme Alanı 4. Kazanım: *“İnsanın akıl ve irade sahibi olması ile özgür ve sorumlu bir varlık olması arasındaki ilişkiyi açıklar”.*

Kazanımda programın temel yaklaşımına ters düşen bir özellik sezilmemektedir. Eleştirel düşünme, Kur'an meali kullanma, araştırma ve problem çözme becerilerinin kazanımla örtüştüğü söylenebilir. Sorumluluk, bilimsellik, çalışkanlık, güven ve bağımsızlık gibi değerlere vurgu yapılabilir. Kazanım ifadesi açıktır. Öğrencilere araştırma ve düşüncelerini açıklama imkanı verdiği için esnek olduğunu söylemek mümkündür. “İnsanın farkı” ve “Kur'an'a da bakalım” etkinlikleri ile öğrencilerden insan ve diğer varlıklar arasındaki farkı bularak şema oluşturmaları ve ayrıca öğretmen tarafından sınıf ortamına taşınan kazanımla ilgili birer ayet üzerinde konuşmaları hedeflenmektedir. Etkinliklerin kazanıma ve sınıf seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Kazanım, ara disiplinlerden rehberliğin “15. Verdiği kararın sorumluluğunu üstlenir” kazanımı ile ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan sürekliliği sağlanmış gözükmektedir. Ölçme değerlendirme için tartışma, sözlü ve yazılı anlatım, kavram haritası gibi araçlar kullanılabilir.

2-) 8. Sınıf İnanç Öğrenme Alanı 8. Kazanım: *“Kaza ve kaderle ilgili toplumda yaygın olan yanlış anlayışların sebeplerini irdeler”.*

Kazanım, toplumun çoğu zaman gündeminde önemli bir yer işgal eden ve yanlış anlayışların çok yaygın olduğu bir konuya temas etmekte ve öğrencilerin bu

yanlış anlayışın bilincine vararak bunların sebeplerini irdelemelerini amaçlamaktadır. Bu açıdan kazanımın son derece yerinde olduğu söylenebilir. Kazanım, programın temel yaklaşımlarına uygun gözükmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi beceriler geliştirilebilir. Sorumluluk, bilimsellik, çalışkanlık, güven ve bağımsızlık gibi değerlerin kazanılmasına katkı sağlayabilir. Kazanım ifadesi açık olmakla birlikte öğrenciler için çok fazla anlaşılır olduğunu söylemek zordur. Özellikle bu tür soyut gaybi konularda öğrencilerin düşüncelerini aşan boyutlar bulunmaktadır. Burada öğrenmenin gerçekleşeceği bütün süreçlerde öğretmenin kontrol ve rehberliği gözetilmelidir. Programda verilen “ben olsaydım” etkinliği kazanım için uygun olmakla birlikte yeterli değildir. Kaza ve kader konusu öğrenme öğretme sürecinde en fazla zorlanılan konulardan bir tanesini oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan nitel araştırmada da bu konuya dikkat çekilmiştir. Bu açıdan öğretmene yardımcı olacak ve öğrenci seviyesine uygun olan alternatif etkinliklerin önerilmesi faydalı olacaktır. Kazanımla ilgili öğretmen ve öğrenciye herhangi bir sınırlama getirilmediği için esnek olduğu söylenebilir. Ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirme yapılmadığı için kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Tartışma, açık uçlu sorular, gözlem formu, araştırma ve çalışma kağıtları, kavram haritaları, performans ödevi, kendini değerlendirme formu gibi ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir.

3-) 8. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı 3. Kazanım: *“Paylaşma ve yardımlaşma ibadeti olarak zekat ve sadakanın kimler tarafından, kimlere, nelerden, nasıl verileceğini açıklar”.*

Kazanımda programın temel yaklaşımlarına aykırı bir durum görünmemektedir. Kazanımın sosyal katılım, Kur’an mealini kullanma, iletişim ve empati, araştırma, mekan, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri ile örtüştüğü söylenebilir. Yardımlaşma ve dayanışma, dostluk ve kardeşlik, sevgi ve saygı, çalışkanlık, sorumluluk, cömertlik ve paylaşma değerleri bu kazanımla irtibatlandırılabilir. Kazanım ifadesi açıktır. Öğrencilere araştırma imkanı vermekle birlikte istenen bilgiler belirlenmiştir. Bu açıdan kazanımın esnek olmadığı söylenebilir. “Tanımlıyoruz” ve “Kimler, nasıl verir?” etkinlikleri ile sözlük çalışması yapılması, zekatı kimlerin vereceği, zekat ve sadakanın kimlere verileceği üzerinde konuşulması

öngörülmektedir. Etkinlikler kazanım için uygun olmakla birlikte alternatif etkinlikler de önerilebilir. Öğrencilerin zekat ve sadakayı kimlerin vereceğini, kimlere verileceğini Kur'an'dan araştırmaları veya konu ile ilgili uzman kişilerle görüşme yapmaları yönünde teşvik edilebilirler. Kazanım sınıf seviyesi için uygun gözükmektedir. Ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirme yapılmamıştır. Kazanımın sürekliliği söz konusu değildir. Ölçme değerlendirme için sözlük çalışması, sözlü ve yazılı anlatım ve sunumlar, görselleştirme, çalışma kağıtları, görüşme formu, poster hazırlama ve kavram haritalarından uygun olanlar tercih edilebilir.

4-) 8. Sınıf İbadet Öğrenme Alanı 9. Kazanım: *“Hac ibadetinin nasıl ve niçin yapıldığını açıklar”.*

Kazanımda programın temel yaklaşımı ile örtüşmeyen bir husus göze çarpmamaktadır. Araştırma, mekan, zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerilerin kazanımla örtüştüğü söylenebilir. Sorumluluk değeri bu kazanım çerçevesinde dikkate alınabilir. Kazanım ifadesi açıktır. Kazanım farklı uygulama yapabilmeleri noktasında öğretmen ve öğrencilere imkan sağlamaktadır. Bu yönüyle esnek olduğu söylenebilir. “Röportaj yapıyoruz” etkinliği ile öğrencilerin hacca giden birisi ile röportaj yapmaları ve bunu sınıfta paylaşmaları istenmektedir. Röportaj konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi pedagojik açıdan öğrenciler için uygun gözükmektedir. Bu kazanım çerçevesinde görsel ve işitsel materyallerden daha fazla yararlanılması önerilebilir. Kazanım, öğrenci seviyesi dikkate alınarak işlendiğinde sınıf seviyesi için uygun gözükmektedir. Ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirme yapılmadığı için kazanımın sürekliliği sağlanmamıştır. Ölçme değerlendirme için sözlü ve yazılı anlatım ve sunumlar, sergileme ve görselleştirme, gözlem formu, görüşme formu, poster hazırlama gibi araçlardan uygun olanlar tercih edilebilir.

5-) 8. Sınıf Hz. Muhammed Öğrenme Alanı 3. Kazanım: *“Hz. Muhammed’in olaylar karşısındaki tutumlarından hareketle örnek davranışlara yönelik çıkarımlarda bulunur”.*

Kazanımda programın temel yaklaşımlarına ters düşen bir özellik görünmemektedir. Kazanımın araştırma, sosyal katılım, iletişim ve empati gibi beceriler

ile örtüştüğü söylenebilir. Kazanım ile ilgili olarak sözünde durmak, hoşgörü, bilimsellik, dayanışma ve yardımlaşma, çalışkanlık, estetik gibi değerler işlenebilir. Kazanım ifadesi açıktır. Öğrencilerin çıkarımlarda bulunmasını istediği için esnek olduğu söylenebilir. “Ben ne kadar yapıyorum?” etkinliği ile öğrencilerin Hz. Muhammed’in örnek davranışlarına kendi yaşamlarında ne düzeyde sahip olduklarını bulmaları istenmektedir. Kazanımın sınıf seviyesine uygun olduğunu söylemek mümkündür. Ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirme yapılmamıştır. Bu açıdan kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme için, kendini değerlendirme ölçeği ve kontrol listeleri kullanılabilir.

6-) 8. Sınıf Kur’an ve Yorumu Öğrenme Alanı 4. Kazanım: *“Din anlayışındaki farklılıkların niçin birer zenginlik olduğunu açıklar”.*

Kazanım, din anlayışındaki farklılıkların bir ayrışma vesilesi değil, zenginlik olarak algılanmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Dinle ilgili toplumsal ayrışmalara sebep verecek olumsuzlukların farkına varılmasına katkı sağlayacağı için son derece yerinde bir kazanım olduğu söylenebilir. Kazanımda programın temel yaklaşımına ters düşen bir özellik söz konusu değildir. Eleştirel düşünme, problem çözme, Kur’an mealini kullanma, araştırma gibi becerileri geliştirebilir. Bu kazanım çerçevesinden tarihsel mirasa duyarlılık, hoşgörü, saygı, bilimsellik, barış ve güven değerleri öğrenme sürecinde dikkate alınabilir. Kazanım açıktır. Öğrencilere din anlayışındaki farklılıkların niçin zenginlik olduğuna dair farklı açıklamalar yapma imkanı verdiği için esnek olduğu söylenebilir. “Farklılık zenginliktir” etkinliği ile bir drama çalışması öngörülmektedir. Kazanım ve etkinlik sınıf seviyesi için uygun gözükmektedir. Bu kazanım İnsan Hakları ve Vatandaşlık kazanımlarından “12. Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder” ile ilişkilendirilmektedir. Kazanımın sürekliliğinin sağlandığı söylenebilir. Ölçme değerlendirme için tartışma, açık uçlu sorular, sözlü ve yazılı anlatım, çalışma ve araştırma kağıtları, gözlem formu ve tutum ölçeğinden uygun olanlar tercih edilebilir.

7-) 8. Sınıf Ahlak Öğrenme Alanı 2. Kazanım: *“İslam’da esas kabul edilen ahlaki tutum ve davranışlara Kur’an’dan ve Hz. Muhammed’in hayatından örnekler verir”.*

Kazanımın programın yaklaşımına uygun olduğu söylenebilir. Kazanım çerçevesinde Kur'an mealini kullanma, iletişim ve empati, sosyal katılım, araştırma becerileri geliştirilebilir. Doğruluk, infak, emanete riayet, adaletli olmak, kardeşlik, hoşgörü ve bağışlama, alçakgönüllülük, sözünde durmak, görgülü olmak, sorumluluk ve savurganlıktan kaçınmak gibi değerler öğrenme sürecine dahil edilebilir. Kazanım açıktır. Açıklamalar bölümünde hangi ahlaki tutum ve davranışlara yer verileceğine dair bir sınırlandırma vardır. Buna rağmen öğrencilere araştırma yaptırılmasını önermesi ve örnekler vermelerinin sağlanması nedeniyle kazanımın esnek olduğu söylenebilir. Önerilen etkinliklerde Kur'an ahlakının ne anlama geldiği üzerinde konuşma ve çıkan sonuçları listeleme, Hz. Muhammed'in hayatından ahlaki davranış ve tutumlara örnekler bulmalarını isteme, bunları ayet mealleri ile ilişkilendirme ve kavram haritası oluşturma konusunda öğrenciler teşvik edilmektedir. Önerilen etkinliklerde ahlaki tutum ve davranışların önemine dair zihinsel bir farkındalık oluşturulmaktadır. Öğrencilerin bu tutum ve davranışları içselleştirebilecekleri, kendi yaşamlarına aktarabilecekleri süreçleri öne çıkarmak daha yerinde olacaktır. Bu tür ahlaki kazanımların içselleştirilmesi programın yaklaşımına aykırı olarak da algılanmamalıdır. Bunun için öğrencilerden bu ahlaki tutum ve davranışları kendi yaşamlarında göstermeleri, bunlarla ilgili kontrol listelerinin oluşturulması, drama çalışmalarının yaptırılması alternatif etkinlikler olarak önerilebilir. Kazanım sınıf seviyesine uygun gözükmektedir. Bu kazanım, ders içi ilişkilendirme kapsamında "Hz. Muhammed'in hayatından örnek davranışlar" ünitesinin 2 ve 3. Kazanımları ile ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan kazanımın sürekliliğinden söz edilebilir. Açık uçlu sorular, sergileme, kavram haritası, sözlü ve yazılı anlatım, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu gibi ölçme ve değerlendirme araçlarından uygun olanlar tercih edilebilir.

8-) 8. Sınıf Din ve Kültür Öğrenme Alanı 4. Kazanım: *"Günümüzde yaşayan büyük dinleri temel özellikleri ile tanır".*

Öğrencilerin farklı dinler hakkında bilgi sahibi olmalarına önemli katkılar sağlayacak bu kazanımın son derece yerinde olduğu söylenebilir. Programın temel yaklaşımlarına ters düşen bir özellik taşımamaktadır. Kazanım kapsamında iletişim ve empati, eleştirel düşünme, araştırma gibi becerilerin geliştirilmesi sağlanabilir. Kazanım

açıktır. Hangi dinlerin inceleneceğine dair açıklamalar kısmında sınırlandırma yapılmakta, bu çerçevede İslam, Hristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm ve Budizm dinlerine dair bilgilerin verilmesi istenmektedir. Bu açıdan kazanımın esnek olduğunu söylemek zordur. “Fark ve benzerlikler nerede?” etkinliği ile öğrencilerin grup çalışmaları yapması, her bir grubun farklı bir din ile ilgili araştırma yapmaları ve bunu sınıfta paylaşımları istenmektedir. Etkinliğin ve kazanımın sınıf seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Bu kazanımla ilgili olarak ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirme yapılmamıştır. Kazanımın sürekliliği sağlanamamıştır. Ölçme değerlendirme için önerilen klasik ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarından uygun olanlar seçilebilir.

9-) 8. Sınıf Din ve Kültür Öğrenme Alanı 7. Kazanım: *“Farklı din ve inançlara hoşgörülü olur”.*

Günümüzde barış ve hoşgörü kültürünün geliştirilmesinde eğitimden önemli katkılar beklenmekte, bu çerçevede çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. DKAB dersinin bu kazanımı farklı din ve inançlara karşı hoşgörülü olmaya dair bir bilinç oluşturması, barış ve hoşgörü kültürüne katkı sağlaması nedeniyle son derece anlamlıdır. Programın temel yaklaşımlarına uygundur. İletişim ve empati, eleştirel düşünme, araştırma, sosyal katılım gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Doğruluk, sevgi, saygı, güzel söz ve davranışlarda bulunmak ve hoşgörü değerleri bu kazanımla örtüşmektedir. Kazanım ifadesi açıktır. Önerilen etkinlikle birlikte düşünüldüğünde öğrencilerden Hz. Muhammed’in hayatından ve kültürümüzden birlikte yaşamının önemi ve yolları ile örnekler bulmaları ve bunlar üzerinde konuşmaları istenmektedir. Bu açıdan kazanımın esnek olduğu söylenebilir. Kazanım sınıf seviyesi için de uygun gözükmektedir. Atatürkçülükle ilgili konulardan “diğer din, örf ve adetlere hoşgörülü olma” ile ilişkilendirilmektedir. Kazanımın DKAB programının amaçları ile de son derece örtüştüğü düşünüldüğünde sürekliliğinin sağlandığı söylenebilir. Ölçme değerlendirme için tartışma, grup çalışması, sözlü ve yazılı anlatım ve sunumlar, araştırma ve çalışma kağıtları, öğrenci ürün dosyası gibi araçlar önerilebilir.

4.4. Sonuç ve Öneriler

Eski ve yeni DKAB programının öğelerine yönelik yapılan değerlendirmenin

sonuçları ve bazı öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmaktadır.

1. Öncelikle öğretim programlarının belli aralıklarla değiştirilmesi ve günün şartlarına göre yeniden hazırlanmasının bir gereklilik olduğu göz önüne alınırsa, yeni programı bu anlamda önemli bir adım olarak değerlendirmek gerekir.

2. Yeni DKAB programının eski programa göre oldukça detaylı ve sistematik bir program anlayışını yansıttığı söylenebilir. Programın temele aldığı yaklaşım açık ve detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Eski programda herhangi bir yaklaşımdan söz edilmemektedir. Bu bağlamda yeni program eğitimsel ve dinbilimsel yaklaşımlara dayanılarak hazırlanmıştır. Eğitimsel olarak öğrenci merkezli yaklaşım, yapılandırmacılık ve çoklu zeka kuramı zikredilmektedir. Yeni programın yapılandırmacılığı temele aldığı iddiası tam olarak gerçekleşmiş gözükmemektedir. Yeni program, konu merkezli ve öğrencilerin ulaşmaları beklenen kazanımlar önceden belirlenmiş ve öğrencilerin bunlara ulaşmaları beklenmektedir. Bu yönüyle öğrenciye bir alan bırakıldığı söylenemez. Konuları etkinliklerle işlemek yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı anlamına gelmemektedir. Özellikle inanç ve ibadet gibi ön kabulleri gerektiren konuların yapılandırmacılığa göre işlenişinde problem alanlarının olduğunu söylemek mümkündür.

3. Eski programda temele herhangi bir yaklaşımın alındığından söz edilmemektedir. Ancak programda uygulama ve öğrenme öğretme sürecine dair verilen bilgilerde Yeni DKAB programının yaklaşımına yakın bazı özelliklerin olduğu söylenebilir. Bu da isim olarak belirtilmemiş olsa bile eski programda öğrenci merkezli bir yaklaşımın belli bir oranda yer aldığına işaret etmektedir. Bununla birlikte eski programda büyük oranda öğretmenin ön planda olduğu, öğrencilerin hedef davranışları elde etmesinin hedeflendiği bir bakış açısının ağırlığı hissedilmektedir.

4. Yeni programda dinbilimsel açıdan mezheplerüstü, dinler açılımlı bir anlayış benimsenmiştir. Eski programda dinbilimsel yaklaşımdan söz edilmemiştir. Bu açıdan yeni programın dinbilimsel açıdan bir iddiasının olduğu söylenebilir. Ancak dinbilimsel yaklaşım ibaresine literatürde rastlanılmamaktadır. DKAB programında dinbilimsel yaklaşımın nasıl uygulanacağına dair alan yazında herhangi bir bilgi ve

uygulama örnekleri söz konusu değildir.

5. Yeni programın en önemli yeniliklerinden bir tanesi ünite ve konuların öğrenme alanları altında organize edilmesidir. Eski programda ünite ve konular sınıflara göre rastgele sıralanmaktadır. Eski programdaki her sınıf düzeyindeki ünite sayısı yediden altıya indirilmiştir. Eski ve yeni programdaki ünitelere bakıldığında önemli bazı farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Eski programda en çok inanç ve ibadet ünitelerine yer verilmiştir. Bu yönüyle eski programın inanç ve ibadet merkezli bir İslam öğretimine daha fazla yer verdiği söylenebilir. Yeni programda ise ünitelerin oranları bütün öğrenme alanlarında eşit düzeydedir.

6. Ünite sayısının azaltılmasına, ünitelerin öğrenme alanlarına eşit bir şekilde dağıtılmasına rağmen yeni program ile eski programın ünitelerinin içeriğinde çok büyük bir değişiklik yapılmamıştır. Bazı ünitelerin ikiye bölüdüğü, bazı ünitelerin ise birleştirilerek yeni programa aktarıldığı görülmektedir. Bu açıdan yeni programın içerik olarak çok fazla bir yenilik getirmediği söylenebilir.

7. Yeni programdaki en belirgin değişikliklerden bir tanesi de ünite isimlendirmelerinde görülmektedir. Eski programdaki “Ailem ve Din”, “Allah’a İnanıyorum” gibi ünite isimlendirmeler değiştirilmiş; yerine, “Aile ve Din”, “Allah İnancı” isimlendirmeleri kullanılmıştır. DKAB dersinde din eğitimi yapıldığına dair yapılan eleştiriler nedeniyle bu isimlendirmelerde benimsetme veya sempati oluşturma değil, bilgi vermeyi amaçlayan bir yaklaşımın gözetildiği söylenebilir.

8. Yeni programın eski programdan ayrıldığı noktalardan bir diğeri ise terminolojisinin öğrenci merkezlik ilkesine uygun olarak değiştirilmiş olmasıdır. Eski programdaki hedef davranışları çağrıştıran ifadeler yerine yeni programda kazanım ifadesi kullanılmaktadır. Eski programda “özel amaç” olarak ifade edilmiş olan bu kazanımlar, yeni programın öğrenci merkezli yaklaşımını en fazla ön plana çıkaran unsurların başında gelmektedir. Bu kazanımlarla birlikte etkinlikler, açıklamalar, beceriler, değerler, ölçme ve değerlendirme gibi bilgiler de detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Bu yönüyle eski programa göre oldukça ayrıntılı ve sistematik bir yaklaşımın olduğu görülmektedir.

9. Yeni programda ölçme değerlendirme, sonuçla birlikte süreç değerlendirmesini de benimsemektedir. Eski programda daha çok klasik ölçme ve değerlendirme araçlarından olan yazılı ve sözlü sınavların vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu yönüyle yeni program, alternatif ölçme değerlendirmeyi de benimseyerek yeni bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Ancak bu alternatif ölçme değerlendirmenin mevcut şartlarda ne düzeyde uygulandığı ayrıca incelenmesi gereken bir konudur. Çünkü yeni programın önerdiği alternatif ölçme değerlendirme, süreç temelli bir yaklaşımı benimsemektedir. Süreç odaklı ölçme değerlendirme ise büyük bir zaman gerektirmektedir. Aynı zamanda sınıf sayılarının uygun olması da önemli bir boyuttur. Bu açıdan programda önerilen ölçme değerlendirme araçlarının ne kadar kullanılabilir olduğu önemli bir soru işaretidir.

10. Yeni programda diğer dinlerin öğretimine bilimsel bir bakış açısıyla ve ötekileştirmeden yer verilmeye çalışılmıştır. Eski programda da benzer bir bakış açısı öngörülmüştür. Olumlu kabul edilecek bu bakış açısı daha da geliştirilmiş gözükmektedir. Dinleri objektif olarak öğretmeyi hedefleyen “din hakkında” öğrenme modeli benimsenmiş, bilgilendirme amaçlanmıştır.

11. Hz. Muhammed öğrenme alanı içeriğinde birbirine çok yakın olan ve tekrar gibi algılanan kazanımlar bulunmaktadır. Ahlak öğrenme alanında da Hz. Muhammed öğrenme alanında belirtilen kazanımlara yakın olan konular bulunmaktadır. Pedagojik açıdan bu kadar fazla konunun tekrarlanması öğrenci motivasyonu ve ilgisi açısından problem oluşturabilir.

12. Yeni programda temel beceriler, değerler ve kavramlardan bahsedilmesi önemli bir yeniliktir. Bu bağlamda kavram ve değer öğretimindeki farklı yaklaşımlara dair öğretmenlere sunulan teorik bilgiler de anlamlı gözükmektedir. Ancak belirlenen kavram ve değerlerin öğretim konusu olmaktan öteye geçmediği söylenebilir. Öğrencilerin bu kavram ve değerleri günlük yaşamlarına aktarabilecekleri uygulama ve örneklerin programa dahil edilmesi faydalı olacaktır.

13. DKAB derslerinde sure ve duaların ezberletilmesi konusu, din eğitimi yapıldığı gerekçesiyle eleştirilmektedir. Eski ve yeni programa bakıldığında, ünite

içerisinde, ezberlenecek sure ve duaların isimlendirmelerinde değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Ayrıca eski programda sure ve dualarla birlikte bunların dışındaki ayet ve hadislerin ezberletilmesi noktasında zorlama yapılmaması belirtilmekte, yeni programda ise sadece ayet ve hadislerin ezberletilmesinde zorlama yapılmaması ifade edilmekte, sure ve duaların ezberletilmemesi veya ezberlemeye zorlanmaması konusunda bir açıklamaya yer verilmemektedir.

14. Programda önerilen etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu, öğretmenlerin farklı etkinlikler uygulayabilecekleri belirtilmektedir. Programdaki örnek etkinliklerin yeterli olduğunu söylemek zordur. Genelde aynı tipte birkaç etkinlik örneğine yer verilmiştir. Bu nedenle MEB'in farklı türde, zengin etkinlik örneklerini öğretmenler için hazırlaması ve ulaştırması önemli bir adım olabilir. Ayrıca DKAB dersi için görsel ve işitsel yardımcı materyallerin hazırlanması da programın başarısı için gereklidir.

15. Yeni programın uygulamada etkili olabilmesi için en kritik faktörlerden birisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin programın yapısı, felsefesi ve uygulanma süreçleri ile ilgili nitelikli hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi önemlidir.

5. YENİ İLKÖĞRETİM DKAB ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN ETKİLİLİĞİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Son yıllarda dünyada birçok alanda gelişmeler, değişimler ve yenilik çalışmaları çağın gerektirdiği bir olgu olarak kendini göstermektedir. Yaşanan bu gelişmeler, insanın, yaşadığı zaman diliminin gereksinimlerine cevap verebilecek niteliklere sahip olması gerektiğini de bir zorunluluk olarak hissettirmektedir. Eğitimde de bu gelişme ve yeniliklerin etkilerini görmek mümkündür. Günümüz dünyasında gerek eğitim öğretim anlayışlarında gerek müfredatların geliştirilmesinde ve gerekse de öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli değişimleri müşahade ediyoruz. Özellikle öğretim programları, yaşanan gelişmeler doğrultusunda belli zaman aralıklarıyla yeniden ele alınmak durumu ile karşı karşıya kalmaktadır. Dünyadaki gelişmelerin takip edilmesi noktasında bunu doğal bir süreç olarak algılamak gerekmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitimde program geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Ancak özellikle ilköğretimde 2004 yılından itibaren birçok alanda, 2005 yılında Ortaöğretim DKAB programında, 2006'da ise İlköğretim DKAB programında ciddi değişiklikler olmuştur. Programların değişmesi ile birlikte öğrenme-öğretme süreci içindeki bütün paydaşlar açısından da değişikliklerin olması kaçınılmaz hale gelmiştir. Programlarda yapılan değişikliklerin teorik düzeyde kalmaması için gerek yönetici, gerek öğretmen ve gerekse öğrencilerin daha önceki bakış açılarını ve rollerini de yeniden gözden geçirme ve değişiklikleri anlayarak içselleştirme noktasında önemli gayretler göstermeleri gerekmektedir.

Bilgi ve teknolojinin yaşamın her alanına hakim olduğu yüzyılımızda ülkelerin ve toplumların bu gerçeği fark ederek kendilerini bu sürece hazırladıkları bilinmektedir. Bu doğrultuda eğitime ayrı bir önem verildiği ve verilmesi gerektiği de sıkça ifade edilmektedir. Bireyleri hem hayata hem de bir sonraki öğrenim aşamasına hazırlayan ilköğretim kritik bir öneme sahiptir. Bireylere gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışlar bu dönemde elde edilmektedir.

Tezin ilk bölümünde detaylı bilgi verdiğimiz nesnel ve öznel bilim anlayışları, öğretim programlarını da etkilemiştir. Nesnel bilim yaklaşımı olarak nitelendirilen pozitivist anlayış gerçeğe ve bilgiye nesnel bir gözle bakmakta, gerçeğin kişinin dışında var olduğunu savunmaktadır. Eğitim uygulamaları dikkate alındığında pozitivist anlayışın eğitimdeki uzantısının davranışçı kuramlar olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2007: 7) Pozitivist bilim anlayışında tek doğru, tek gerçek, mükemmel bilgi vardır; gerçeklik basittir, hiyerarşi düzenin ilkesidir, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi vardır, araştırmalarda nesnellik zorunludur (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 24-25). Bu anlayışın eğitim sisteminde hiyerarşiyi, öğrenciyi hesaba katmayan düzenleme biçimlerini, öğretmen merkezli yaklaşımları, öğrenme hedefleri ve davranışsal hedefler gibi biçimsel olguları sisteme katı bir şekilde dikte ettiği bilinmektedir.

Pozitivist bilim anlayışının ve onun uzantısı olan davranışçılığın Türk eğitim sistemi ve okullardaki uygulamalarda yaygın bir şekilde kullanıldığını söylemek mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı, pozitivist bilim anlayışına dayalı programları, 2004 yılından itibaren post-modern bilim anlayışına ve onun eğitimdeki uzantısı kabul edilen yapılandırmacılığa dayalı olarak yeniden düzenlemiş ve uygulamaya koymuştur (Aydın, 2007, s.10).

Yeni öğretim programlarının dayandığı post-modern bilim anlayışı ile yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımları birbirleriyle örtüşmektedir. Yapılandırmacılık, temelde gerçeğin ve doğrunun birden fazla olduğunu savunmakta, bilginin kişinin dışında nesnel olarak var olmadığını aksine onun deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluştuğunu ve öznel bir mahiyete sahip olduğunu belirtmektedir (Glaserfeld, 1984, s.24).

İlköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarıyla beraber Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı da yeniden geliştirilmiştir. Bu programla; öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel becerilerini geliştirmeleri ve böylece Milli Eğitimin Genel Amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmalarının hedeflendiği belirtilmektedir. Geliştirilen programla öncelikle öğrencilerin din ve ahlak hakkında objektif bilgi sahibi olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı vasıtasıyla kazanmaları hedeflenen bilgi, beceri, tutum,

değer, kavram ve öğrenci merkezli yaklaşımlarla bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir (MEB, 2006, s.2).

Örgün eğitim kurumlarımızda din öğretimi, bir bilgi verme vasıtası olmakla beraber, aynı zamanda insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu noktada din öğretiminin önemli bir amacı şu şekilde ifade edilmektedir: “Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri bilinçlendirmektir”. Öğrenciler, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir. Öğrencilerin, özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri din öğretiminin esas amacıdır. Bu amaçlara uygun olarak din öğretimi, öğrencinin kendi akıl yürütme gücünü kullanarak varlıklar içindeki konumunu belirlemesine katkıda bulunur (MEB, 2006, s.3).

Yeni İlköğretim DKAB programı bu çerçevede gerek eğitimsel gerekse dinbilimsel yaklaşım olarak farklı bir anlayış ortaya koymaktadır. Eğitimsel yaklaşım olarak, yapılandırmacılık, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan DKAB programı, dinbilimsel olarak gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi ön planda tuttuğunu belirtmekte, İslam diniyle ilgili bilgilerde; Kur’an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşımı benimseyerek İslam diniyle ilgili kök değerleri ön plana çıkardığını vurgulamaktadır (MEB, 2006, s.8-9).

Eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması önemli bir adım olmakla birlikte, programların uygun araçlar ve yöntemlerle, farklı perspektiflerden değerlendirilmesi de son derece kritik bir öneme sahiptir. Hazırlanan programların öğrenme-öğretme sürecindeki paydaşlar tarafından nasıl anlaşıldığı ve nasıl uygulanacağı programın performansını ortaya koyacaktır. Özellikle öğretmenlerin programları tanıma ve benimseme düzeyleri programların uygulamadaki etkililiğini belirlemektedir. Bu nedenle programları uygulayan öğretmenlerin öncelikle yeni programları tanımaları ve benimsemeleri sağlanmalı, değişen rolleri doğru anlamaları ve yerine getirmeleri temin edilmelidir. Buradan hareketle yeni İlköğretim DKAB programının öğretmenler tarafından ne derece anlaşıldığı ve benimsendiği nitel bir

araştırma ile tespit edilmeye çalışılacaktır. Araştırma verileri öğretmen görüşleri açısından programın etkililik düzeyini de ortaya koyacaktır.

5.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2006 yılında kabul edilen ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni İlköğretim DKAB dersi öğretim programının öğretmen görüşleri açısından etkililiğini tespit etmektir. Bu çerçevede yeni ilköğretim DKAB programı ile ilgili olarak; programın genel yapısı, hizmet içi eğitim, programın felsefesi, amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutları hakkında öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koymak ve derinlemesine analiz etmek hedeflenmiştir.

5.2. Yöntem

Bu araştırmada örneklem seçiminde, veri toplama aracı geliştirme ve veri analiz sürecinde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, nitel çalışmalar derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış sağlamaktadır. Fakat elde edilen veriler genelleme yapmak için kullanılmaz, sadece var olan olguyu olduğu gibi ortaya çıkarmak için kullanılır (Patton, 1987; Yıldırım ve Simsek, 2005, s.224'ten alıntı).

5.2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının öğretmen görüşleri açısından etkililiğini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda öğretmenlere aşağıdaki kategorilerde sorular yöneltilmiştir.

- a. Kişisel bilgiler (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, vb.)
- b. Genel olarak program ve hizmet içi eğitim hakkındaki düşünceler
- c. Programın temele aldığı yaklaşım ile ilgili düşünceler

- d. Programın amaç ve kazanımları ile ilgili görüşler
- e. Programın içeriği ile ilgili görüşler
- f. Programın öğrenme-öğretme süreci ile ilgili görüşler
- g. Programın ölçme değerlendirme boyutuyla ilgili görüşler

5.2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul’da devlet okullarında görev yapan İlköğretim DKAB öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise İstanbul ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiş 20 gönüllü DKAB öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklemdeki öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1		
<i>Öğretmenlerin Özellikleri</i>		<i>f</i>
Cinsiyet	Erkek	15
	Kadın	5
Mezun Olunan Program	İlahiyat Eski Lisans	13
	İlahiyat Yeni Lisans + Tezsiz Yüksek Lisans	2
	İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü	5
	Yüksek İslam Enstitüsü	-
Mesleki Kıdem	0-5	5
	6-10	10
	11-15	4
	16-20	1

5.2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak bilinmektedir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, ‘önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci’ olarak tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.119’den alıntı). Araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında İstanbul’da ilköğretim okulunda görev yapan üç DKAB öğretmeni ile ön uygulama için görüşmeler

yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla dört alan uzmanının görüşleri alınarak uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, ses kayıt cihazı kullanılması verilerin eksik veya yanlış olma ihtimalini büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler Ekim-Aralık 2009 tarihlerinde araştırmaya katılan öğretmenlerin uygun gördüğü zamanda ve uygun mekanda birebir gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme sırasında öğretmenlerin soruları cevaplarken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmış ve görüşme süresi ortalama bir saat sürmüştür.

Araştırma bulguları, görüşme formu hazırlanırken belirlenmiş olan kategori ve temalara göre sunulmuş, birebir alıntı olarak kullanılabilen cümleler belirlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda bulgular bölümünde birebir alıntı olarak yer almıştır. Ayrıca, alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans ve yüzde halinde tablolaştırılmıştır.

5.2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227). Araştırmada, her görüşme formunda yer alan sorulara dayalı olarak veriler çözümlenmiştir. Görüşmecilerin her bir soruya verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiş, yer yer görüşmecilerin çarpıcı olan görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda kullanılan görüşmeci isimleri gerçek isimler olmayıp, araştırmacı tarafından verilen kod isimlerdir. Öğretmen görüşlerinin hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans olarak ifade edilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular açıklanmış ve alan yazın ile desteklenmiştir. Araştırma, örneklemden elde edilen bulgularla sınırlıdır.

5.3. Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ilköğretim DKAB programı kapsamında genel olarak program ve hizmet içi eğitime, programın temele aldığı yaklaşıma, programın amaç ve kazanımlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular olmak üzere altı kategoride incelenmiştir.

5.3.1. Genel olarak İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Hizmet-İçi Eğitime İlişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmede onların öğretim programına dayalı bir öğretime nasıl baktıklarını öğrenmek için “*programa dayalı bir öğretimin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı programa dayalı bir öğretimin mutlaka olması gerektiğini gerekçeleri ile belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler birden fazla gerekçe ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin ortak vurgu yaptığı hususlar aynı cümle ile ifade edilmiş ve kaç öğretmenin bu şekilde düşündüğü parantez içinde belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin söylediği diğer gerekçeler de tek tek listelenmiştir.

Öğretmenler, programa dayalı bir öğretimin olması gerektiğine dair gerekçelerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

✓ *Konunun çevresini çizmesi veya sınırlılıklarını belirtmesi açısından program gereklidir. Rastgele gelişigüzel bir program takip edilemez. Aksi halde başıboşluk olur, süreklilik sağlanamaz. (11)*

✓ *Örgün eğitimin yapıldığı kurumlarda programa dayalı olmayan bir eğitim hiçbir alan için düşünülemez. Bunun için bir sisteme, programa bağlı olması lazım. (5)*

✓ *DKAB dersinin özel durumu nedeniyle programa dayalı olmayan bir öğretimde farklı dini yorumlara girilme ihtimali olabiliyor. Programa bağlı bulunduğu durumlarda bile dersler çok farklı boyutlara gidebiliyor. Onu için bir çerçeve çizilmiş olması önemlidir. (5)*

✓ *Din Kültürü öğretmenlerinin formasyonları farklı olabiliyor. Burada sadece*

ilahiyat fakülteleri tek etken değil. Farklı cemaatler, farklı dini arka planlar kişilerin öğretim formasyon ve performanslarını değişik kılıyor. Tecrübelerimizden biliyoruz ki esasında öze ait olmayan çok detay konularla ilgilenilebiliyor, bazen kendi dini anlayışını öğrenciye sunmak için olağanüstü gayret sarf ediliyor. Bu tür nedenler mutlaka programın olmasını gerekli kılıyor. (1)

✓ Türkiye’de bir değil binlerce Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ve bu dersi alan öğrenci olduğu düşünülürse, her bölgedeki çocukların aynı seviyede ve uygun bir şekilde yetişebilmesi için bir plan ve program dahilinde bu dersin olması lazım. (1)

✓ Dışarıdan bir bakışla müfredattan ayrılıp kendisi takılan öğretmenler aslında büyük sıkıntı yaşıyorlar. (1)

✓ Bir program çerçevesi olmalı ancak bundan da tam memnun değilim. Çünkü konunun ortasında kendime dair genişlikler yapabiliyorum ama hukuki süreç içinde olmuyor bu tabii. (1)

✓ Bir programın olması devletin de standardizasyon sağlamak için gerekli gördüğü bir şeydir. (1)

✓ Programa dayalı bir öğretim hem zaman kazandırır hem de hedefe kolay ulaşmayı sağlar. (1)

Öğretmenlerin programa dayalı öğretime dair belirttiği görüşler, dersin çerçeve ve sınırlarını çizmesi, bu şekilde sistemli ve sürekli bir anlayış getirmesi, DKAB dersinin özel durumu nedeniyle farklı problemlerin ve uygulamaların çıkması ihtimali ve bütün öğrencilerin Türkiye genelinde ortak bir içerik bağlamında bilgilendirilmesi gerekliliğinden hareketle müfredata dayalı bir yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan bir öğretmen program çerçevesinin gerekliliği yanında kendisine esnek bir hareket alanı bırakılması gerektiğini belirtmiştir.

Programa dayalı bir öğretimi savunan öğretmenlere 2000-2006 yılında uygulanan eski DKAB öğretim programı ile ilgili olarak “*eski DKAB programını hangi*

düzeyde uyguladınız? Programın öngörmediği ama sizin tercih ettiğiniz farklı bir program anlayışınız veya uygulamalarınız var mıydı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını “eski programın ön görmediği ama benim uyguladığım şeyler oldu, ama bu alternatif bir program anlayışı gibi değil, programa bağlı kalarak öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını gözetererek yapılan farklı alternatif uygulama örnekleriydi” karşılığını vermişlerdir. Öğretmenlerden sadece bir tanesi programa tamamen bağlı kaldığını belirtmiştir. Bu da öğretmenlerin eski DKAB programını yeterli bulmadığını, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ile birlikte gereksinim duyulan diğer konularda kendilerine göre farklı uygulamalar yaptıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili ne tür uygulamalar yaptığına dair ifade ettikleri hususlardan bazıları şöyledir:

“Farklı uygulamalarım oldu ama buna öğretim programı denmez. Müfredat çerçevesinde çocuğa farklı etkinlikler ve kazanımlar sunmaya çalıştım. Mesela dramanın etkinliğini ve verimliliğini o zaman keşfettim. Yaptığımız bir takım etkinlikler ve dramalar sonucunda programı çok aşan kazanımlar elde ettik. (Ö2)”

“(…) öğretmenliğe başladığımdan itibaren mümkün olduğu kadar etkinlik ve öğrenci merkezli eğitim programlarını göz önünde bulundurarak ders yapmaya çalışıyorum. Ama o zamanki program bugünkü program kadar elverişli değildi. Kişisel açıdan sorarsanız, çok da fazla kitaba ve kazanımlara kendimi bağlı hissetmedim. (Ö3)”

“Programın içeriğinde olmayan konuları kendi bilgimizle anlattık. Örneğin; İslam tarihiyle ilgili olarak kitapta üzerinde durulmayan peygamberimiz ve sahabe uygulamasını, peygamberimizi sevdirmeye yönelik hikayelerle anlattık, ibadetin uygulanabilirliğine değinilmemişti, onu sınıfta uyguladık, öğrencilerle beraber bayram namazı uygulaması yaptım, hala uyguluyorum, eğlenceli oluyor. (Ö5)”

“(…) eski programda bazı konuları açıklamakta ve işlemekte zorlanıyorduk, çocuğun ilgisini çekmiyor, ihtiyaca cevap vermiyordu ve gündem dışı kalıyordu. Onun yerine her zaman için güncel olan, diğer öğretmen arkadaşların da fikir birliği ettiği şeyleri anlatıyorduk. Surelerin tekrarlanması veya Kur’an’ın özüne ve daha çok peygamberin hayatına yönelik bir takım mesajları hikayeler şeklinde doldurmaya ve

işlemeye çalıştık. (Ö7)”

“(…) derslerde okuldaki müfredatı işliyordum ama konuyu işlerken ilaveler yapıyordum. Bazı yerleri de çıkarıyordum. Mesela eski programda 7. sınıfta şeytan konusu işlenirken satanizm konusu vardı. Ben derslerde satanizmi hiç işlemedim. Çünkü benim öğrencilerim arasında hiçbir satanist yok. Böyle bir eğilimli öğrenci de yok. Bunu anlattığımızda çocukta bir ilgi uyanıyor. Dolayısıyla hatırında olmayan şeyi ona hatırlatıyorsun. Pekiştireç oluyor. Dolayısıyla bu şekilde konuyu değiştirmeden gereksiz olan bölümleri çıkarıp o konuyu işlerken bazı ilaveler, hikayeler, ondan sonra çeşitli teknikler kullanabiliyorduk. (Ö16)”

Araştırmada öğretmenlere 2006-2007’de gerçekleştirilen program değişikliğini gerekli görüp görmediklerini, gerekli görüp görmeme nedenlerini ve bu değişiklikten endişe duyup duymadıklarını tespit etmek için sorduğumuz sorulara öğretmenlerin tamamı böyle bir program değişikliğinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Sorular bağlamında öğretmenlerin söylediklerine baktığımızda diğer derslerde gerçekleştirilen değişikliğin DKAB derslerinde de olmasının gerektiği ortak bir vurgu olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca çağımızda yaşanan birçok gelişme ve değişmeye bağlı olarak programların da değişmesinin bir gereklilik olduğu söylenmekte, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları yanında yeni yaklaşım, metot ve stratejilerin de dikkate alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kaymakcan’ın (2009, s.35) Türkiye genelinde 25 ilde DKAB öğretmenlerine yönelik yaptığı alan araştırmasında da gerek 2005 yılında ortaöğretim ve gerekse 2006 yılında ilköğretim programlarındaki değişikliği öğretmenlerin % 82,3’ü gerekli görmektedirler. Eski programı yeterli bulan ve program değişikliğine ihtiyaç olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı % 10 iken, bu konuda kararsız olanların oranı ise % 7,7’dir. Bu araştırmada öğretim kademesine göre yapılan analizlerde ilköğretim öğretmenlerinin değişimi lise öğretmenlerinden daha fazla gerekli gördüğü anlaşılmaktadır. Buna göre program değişikliğini gerekli gören ilköğretim öğretmenlerinin oranı % 85,1 iken, ortaöğretimde görevli öğretmenlerin oranı % 77’dir. Her iki araştırmada da öğretmenlerin değerlendirmeleri, onların eğitimdeki güncel gelişmeleri takip etme ve derslerini bu gelişmelere göre işleme noktasında istekli olduklarını göstermektedir. Kaymakcan’ın araştırma sonuçları, nitel

araştırmanın verilerini desteklemektedir. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“İki açıdan değişmesi gerekliydi. Birincisi, zaten öğretim programında yaklaşık beş yılda bir revizyona ihtiyaç var. Bu, toplumun değişmesinin getirdiği bir değişikliktir. İkincisi, DKAB programı çok modern bir program görüntüsünde değildi. Daha fazla öğretmen merkezliydi, öğrenci merkezliliğe doğru bir gidiş vardı. O açıdan değişikliğin zamanı gelmişti. (Ö3)”

“Şartlar içerisinde farklı eğitim yöntem ve metotlarını mutlaka derslere uygulamak gerekiyor. Hep öğretmenin anlatması ve kitaptan takip edilmesi çoğu zaman yeterli olmuyor. Özetle söylemek gerekirse yeni çıkan teknik ve yöntemlerin derste uygulanması gerekiyor diye düşünüyorum. (Ö7)”

“(…) çünkü eğitim bilimlerindeki gelişmeler herhalde programların da değişmesini gerektiriyor, metodolojik açıdan böyle bir şey söylenebilir. Yani sürekli yenilenen bir program gereklidir. İkinci olarak programın gerekliliğini kılan başka şeyler var, mesela son zamanlarda Alevilik konusunun çok gündeme gelmesi, programa Alevilik gibi toplumun belli bir noktadan sonraki ihtiyaçlarının dahil edilmesini gerektiriyor, dolayısıyla gereklidir. Burada gerekli olmadığını şu açıdan söyleyebiliriz: içerik açısından din kültürü ve ahlak bilgisi programı çok da değişen bir program değildir. Zamanın oluşturduğu bazı gereklilikler programın değişmesini gerekli kılıyor. (Ö11)”

“(…) yani Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin de bu çağın çocuklarına, bu çağın gençlerine uygun halde işlenmesine tabii ki ihtiyaç var. Artık çocuklar soran-sorgulayan, hayat boyu öğrenen ve yahut da öğrenmeyi öğrenen kategorisine girdi. Dolayısıyla bence gerek vardı ve yapıldı. Daha da mükemmelleştirilebilir.(Ö13)”

“(…) her zaman belli aralıklarla değişmesi gerekir. Çünkü toplum değişiyor, sorunlar değişiyor, öğrenciler değişiyor. Zaten ben şimdi aynı yaş grubuna ders işlerken bakıyorum yıllar önceki o yaş grubu daha farklıydı. Yani zekânın değişmiş olduğunu, soruların değişmiş olduklarını falan görüyorsun. Doğal olarak programın

muhakkak esnemesi gerekiyor. (Ö15)”

“Eski program gelişen teknolojiyle öğrencilere hitap etmemeye başlamıştı. Sırf yoğun konu anlatımı vardı. Yeni kitaplarda olduğu gibi fotoğraf yoktu, şekil yoktu, seviyeye inme yoktu. Yani bunlar için mutlaka gerekiyordu (Ö18)”

Öğretmenlere program değişikliği ile birlikte uygulama noktasında endişeleri olup olmadığı, şayet varsa bu endişelerinin devam edip etmediği sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri aşağıdaki tabloda sunulmuş, ayrıca düşüncelerinden bazı örneklerle de yer verilmiştir.

Tablo 2 <i>Öğretmenlerin Program Değişikliği İle İlgili Kaygı Durumları</i>	f	%
Endişem olmadı, değişiklikten mutlu oldum, daha iyi olacağını düşündüm	11	55
Endişelerim vardı ama artık devam etmiyor	5	25
Bazı konularda endişelerim devam ediyor	4	20

Öğretmenlerin çoğunluğu (% 55) program değişikliğinden dolayı herhangi bir endişe duymadıklarını belirtirken, bazıları bu değişikliğin iyi olacağını ve beklediklerini ayrıca bundan da mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“(...) Zaten daha kötüye gidiş şeklini hiçbir zaman algılamadım. Yani öğretmeni daha pasif duruma getiren, öğretmeni zor durumda bırakacak bir şey tarzında bana gelmemişti. Bu endişe şu tarz öğretmenlerde sürebilir; biz o zaman bir iki yıllık öğretmendik. Eski öğretmen olup yeni teknolojiyle alakası çok iyi olmayan, öğrencinin seviyesine inemeyenler endişe edebilirler (Ö3)”

“Hiç bir zaman bu tür endişeler olmuyor, sadece böyle yenilikten dolayı zevk alıyorsunuz. Çünkü zaman değişiyor. Çocukların değiştiğini görüyorsunuz. Kendinizi de yenilemek istiyorsunuz. Program değişikliği beni her zaman heyecanlandırır yani daha da memnun olurum (Ö15)”

“Bunun çıkmasını bekliyordum. Geldiği zaman bir tepki değil, istek vardı. Öyle bir zorluk da açıkçası yaşamadım. Çünkü bir önceki programı uygulamak çok daha sıkıntılıydı. Öğretmenin üzerine daha fazla yük biniyordu. Bu programın yapılandırıcı

yaklaşımın üzerine yoğunlaşması daha iyi bizim için (...) (Ö20)”

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (% 25), program değişikliği nedeniyle bazı endişeler taşıdıklarını ancak süreç içerisinde bu endişelerinin ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Endişe duydukları hususlara baktığımızda genel olarak öğretmenlik noktasında eski alışkanlıklardan kurtulup programın öngördüğü yaklaşıma uygun ders işleyebilme, öğrencileri aktif olarak derse katabilme, programın felsefesini tam olarak anlayamama endişesi etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu hususu dile getiren öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“(...) Bu program yapılandırmacı eğitime göre düzenlenmiş deniyor. Biz öğretmenler bu yapılandırmacı eğitim ifadesini bilmiyoruz. Acaba yepyeni bir şey mi geliyor? diye endişelendik. Yaşlı öğretmenler tökezlediler diyebiliriz. Ama insan öğretim kılavuzunu okuyunca ve bir de bir iki semire gidince ve öğretmenler kendi aralarında istişare edince bu sıkıntılar gidiyor... (Ö10)”

“Ben müfredat programı değişecek haberleri çıktığında şöyle demiştim kendi kendime: ‘Acaba biz öğretmenler olarak bu yeni program ile ilgili yeterli bir düzeyde miyiz? Acaba uygulayabilir miyiz?’. O endişem vardı ve yeterli olmadığımızı da düşünüyordum. Çünkü kullanılan kavramlar, kelimeler, yapılandırmacı yaklaşım, bilişsel-duyuşsal öğrenme vs. gibi şeyler sadece üniversite sıralarında hocalarımızın anlattığı şeyler konumundaydı. Yapabilir miyiz diye bir hayli endişelerimiz vardı. İşte performans, proje, bilmem değerlendirme ölçekleri, rubrikler, vesaireler bize bayağı bir yabancıydı. Ayrıca, müfredatla ilgili olarak ‘inanç, ibadet, ahlak, peygamberlerin hayatları gibi konularda düzenlemeler açısından belki ahlaki konuların ön plana çıkartılıp ibadet ve inanç konularının tamamen ve yahut da büyük bir kısmını yok sayılabilir veyahut da azaltılabilir’ diye endişelerimiz vardı. Ufak tefek hususlar dışında bu endişelerimizden büyük bir kısmını şu anda sildik çok şükür (...) (Ö13)”

Öğretmenlerin % 20’si ise (4 öğretmen) program değişikliğinden endişe duyduklarını ve bazı konularda bu endişelerinin hala devam ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden iki tanesinin konu ile ilgili değerlendirmesi şu şekildedir:

“(…) Uygulama konusunda tereddütlerim hala devam ediyor. Yeni çıkan o değerlendirme yöntemleri olsun, diğer yöntemlerin sınıflara ve şartlara uygulanması konusunda hala yetersiz kaldığımızı düşünüyorum. Gerek kendimizden gerek sosyal imkânlardan kaynaklanan birçok problem var (Ö7)”

“Herhalde bütün öğretmenlerde endişe olmuştur. Çünkü öğretmenler zihnen buna hazırlanmadan program değişti. Aradan uzun bir süre geçti, ondan sonra öğretmenlere program hakkında bilgi verildi. O da, ufak çaplı öyle geniş çaplı değil. Kimse bir eğitimden geçmedi benim bildiğim. Bir de bizde yapılandırmacı eğitimin mantığıyla alakalı bir kapalılık var zaten, tam oturmuş değil. Yapılandırmacı eğitim ne kadar din dersine uyar veya uymaz? Bazı konuları yapılandırmacı eğitimle nasıl anlatabiliriz? o konularda tereddütler var (Ö19)”

Diğer öğretmenlerin söyledikleri de değerlendirildiğinde, programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin en çok kullandığı öğretim materyali olan ders kitaplarının gerek içerik gerekse kullanılan dil açısından programın yaklaşımını yeterince yansıtmaması, konuları öğrenci seviyesine indirme noktasındaki eksiklikler, etkinlikleri ve değerlendirme ölçütlerini uygulama noktasında kendilerini yeterli düzeyde görmeme ve yapılandırmacı yaklaşımın DKAB dersleri açısından ne derece uygun ve uygulanabilir olduğu noktasındaki endişeler ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlere, yeni program kapsamında herhangi bir hizmet-içi eğitime katılıp katılmadıkları, katıldılar ise bu eğitim hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70’i (14 öğretmen) programla ilgili olarak bir veya iki kez hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %30’u (6 öğretmen) resmi olarak yapılan herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Hizmet-içi eğitim seminerlerine katılan öğretmenlere; “*katıldığınız hizmet-içi eğitim yeterli miydi?*” sorusu sorulmuş, öğretmenlerin yanıtları ve bu konudaki düşüncelerinden örnekler aşağıda zikredilmiştir.

Tablo 3		
<i>Hizmet İçi eğitimin Yeterliliğine Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>	f	%
Yeterli değildi	11	78
Faydalı bilgiler aldık fakat yeterli değildi	2	14
Programı tanıtmada epey etkili oldu	1	8

Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yaklaşık % 78'i (11 öğretmen) hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler genel olarak hizmet içi eğitimin yüzeysel, kısa zamana sıkıştırılmış, kalabalık öğretmen gruplarına yapıldığını ve eğitimi veren uzmanların da programın yaklaşımına uygun bir eğitim vermediklerini belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerden sadece bir tanesi seminerin kendisi açısından etkili geçtiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ben yeterli bulmadım. Bazı şeylere tam açıklık getiremediler. Mesela; etkinlikler konusunda çok yüzeysel buldum. Benim okulumun düzeyi biraz yüksek. Ben 8. Sınıflar için kendim etkinlik üretiyorum. Kitaptaki etkinlikler yeterli gelmiyor. Hizmet içi eğitim tam olarak yeterli gelmiyor. (Ö4)”

“(…) Bir kere bir güne sıkıştırılmış bir programdı. Zoraki yapıldı. Bu da olumsuzluktu bence. Bunun yanı sıra koskoca programı bir saat içinde anlatmak veya o anda kavratmak pek mümkün olmuyor (Ö8)”

“(…) faydalı bilgiler vardı ama yeterli değildi. Mesela dersin işlenişi ile ilgili sıkıntılar vardı. Bu husus birkaç örnekle geçirildi. Ama bu daha farklı olmalıydı. Hatta tüm öğretmenlerin kılavuzu okuyup gelmesi için bir mecburiyet konulması gerekirdi. Uygulama ve örneklerle bu programın anlatılması gerekirdi (Ö10)”

“Bu program öğrenci merkezli eğitime bina edilmiş. Bizim hizmet içi eğitimlerimiz de bu tarzda verilmeli. Yani hocaya programı tanıtırken programın yapısına uygun bir şekilde sunulmalı. Oturup kendi kendine konuşup da bu böyledir, şu şöyledir değil, neden bu program böyle yapılmış? diye katılan öğretmenlerin etkinlikleriyle buna ulaşmasını sağlamak lazım. Bizde maalesef bu yapılmıyor. Şöyle bir amaç güdülüyor. Bir gün içinde kaç tane hocayı konuştururuz? Beş tane hoca konuşturacağına bir tane hocayı üç saat konuştur, o zaman olay kendi kendine kavranmış olur. O zaman denilir ki biz sınıfta bunu amaçlıyoruz. Bu açıdan yetersiz..(Ö12)”

“Bence yeterli değildi, çünkü kalabalık bir ortamda ve çok kısa bir zamana

sığdırılmıştı. Bulduğumuz ortam da pek o kadar güzel, elverişli bir ortam değildi. Ondan dolayı, yeterli olmadığını düşünüyorum. Ayrıca yani; öğretmenin yöntemi benimseyebilmesi, özümseyebilmesi için belli bir zaman geçmesi gerekiyor. Daha doğrusu yetişme döneminde, öğretmen olma döneminde bunun verilmesi gerekiyordu (Ö13)

“(…) Programı tanıtmasında epey etkili oldu. Bundan başka da hizmet içi eğitim olmadı (Ö18)”

Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlere; “bu eğitim sizde genel olarak mevcut programa göre DKAB öğretimine dair bir görüş oluşturabildi mi? diye bir başka soru daha yöneltilmiştir. Tablo 5’te de görüleceği üzere öğretmenlerin ortalama % 36’sı (5 öğretmen) hizmet içi eğitimde verilenlerin daha önceden var olan bilgilerin bir tekrarı olduğunu, % 29’u (4 öğretmen) kendilerinde nasıl bir DKAB öğretimi yapacaklarına dair fikir oluşturduğunu, % 21’i (3 öğretmen) hizmet içi eğitimin kendilerinde bir fikir oluşturmadığını, % 14’ü ise kısmen bir fikir edindiklerini belirtmişlerdir. Sonuçlardan anlaşıldığına göre öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi eğitimi yeterli ve etkili görmemektedir. Bu konuda öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları aşağıda aktarılmıştır:

Tablo 4		
<i>Hizmet İçi Eğitimin Yeni Programa Göre DKAB Öğretimine Dair Bir Görüş</i>	f	%
<i>Oluşturup Oluşturmadığına Dair Görüşler</i>		
Daha önceden var olan bilgilerin tekrarı oldu	5	36
Bir fikir oluşturdu	4	29
Bir fikir oluşturmadı	3	21
Kısmen bir fikir oluşturdu	2	14

“(…) yani orada kişisel kazanımlarımız, faydalandığımız noktalar oldu ama bunlar daha çok öğretmenlerin birbiri arasında konuşması, birbiriyle metotlarını paylaşması gibi bir şeydi. Programın bir şemsiyesi söz konusu değildi (Ö8)”

“(…) Din Kültürü öğretimine dair o hizmet içi eğitimden kaynaklanmış bir görüş yok. Kendi inandığım DKAB dersi öğretimine dair bir düşüncem var (Ö12)”

“(…) eski vizyonumuzda bakış açısı itibariyle bir hayli değişmeler oldu. Yani

'ben çocuklara şöyle yapabilirim, işte ben çocukları şuraya ulaştırabilirim' noktasından biraz daha 'çocukları şu yöntemlerle ulaştırmalıyız, şuraya ulaştırmalıyız', yani daha özgürlükçü bir anlayışa doğru kaymış olduk (Ö13)''

"(...) yani şöyle öncesinde okuduğumuz ve uyguladığımız için pek değişen bir şey olmadı. Aynı şeyleri tekrar etmiş olduk işin açıkçası. Bir de çok kalabalık yani herhalde 300 veya 500 kişilik bir seminerdi(...) Sadece anlatıma dayalıydı. Halbuki biz zaten anlatımı eğitimden çıkarmaya çalışıyoruz. Kendi hizmet içi eğitimimizde eğer anlatıma dayalı bir seminer verildiyse bu eski sistemin devam ettiğini gösteriyor (Ö16)''

"Yani bana bir şey sunmadı, artı bir şey katmadı, ben zaten programı incelediğim için programdakilerin daha da özeti oldu. Dediğim gibi çok kısa süreli bir programdı (Ö19)''

"(...) mutlaka aklımda bir şeyler oluşturdu ama çok fazla bir şey katmadı açıkçası. Hani kendim incelediğim için çok fazla bana bir şey kattığını açıkçası söyleyemem (Ö20)''

Öğretmenlerin resmi olarak yapılan hizmet içi eğitimler dışında başka bir eğitime katılıp katılmadıkları da görüşmeler sırasında gündeme gelmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin tamamına yönelttiğimiz *"hizmet içi eğitim dışında başka bir eğitime veya çalışmaya katıldınız mı?"* sorusuna öğretmenlerin % 55'i (11 öğretmen) hizmet içi eğitim dışında bir eğitime katılmadıklarını belirtmiş, % 40'ı (8 öğretmen) ise gerek ders kitabı yazımı, gerekse sivil organizasyonların düzenlediği etkinlik ve materyal geliştirme çalışmalarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen de meslektaşlarıyla özel çalışmalar yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu düşünceleri Tablo 6'da da ayrıca belirtilmiştir.

Tablo 5		
<i>Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Dışında Başka Bir Eğitim veya Çalışmaya Katılım Durumları</i>	f	%
Başka bir eğitime katılmadım	11	55
Ders kitabı yazımı, etkinlik ve materyal geliştirme gibi çalışmalarına katıldım	8	40
DKAB öğretmenleriyle özel çalışmalar yaptık	1	5

Yukarıda da değinildiği üzere hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlerle

yapılan değerlendirmelerde 14 öğretmenin bu eğitimlere katılmış olduğu ve katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu eğitimleri yeterli görmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yarıdan fazlasının program kapsamında hizmet içi eğitimler dışında başka bir eğitime de katılmadıkları dışınılduğunda yeni DKAB programının arzu edilen düzeyde etkili ve verimli olması noktasında zihinlerde soru işaretleri oluşturmaktadır. Bu çerçeve de MEB'in hizmet içi eğitimlerin hem sayısını hem de programın yaklaşımına uygun şekilde bu eğitimlerin niteliğini arttırması bir gereklilik olarak kendini göstermektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler dışında program doğrultusunda faydalandıkları kaynaklara ve kendilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalara dair veriler frekanslarıyla birlikte aşağıdaki tabloda yer almaktadır: Tablo 6'ya göre öğretmenlerin daha çok internet kullanarak ve kitaplardan istifade ederek kendilerini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde önemli katkıları olacak olan etkinlik ve materyal geliştirme gibi çalışmalara da katıldıkları görülmektedir.

Tablo 6	
<i>Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Dışında Faydalandıkları Kaynaklar ve Yaptıkları alışmalar</i>	<i>f</i>
İnternette çeşitli dökümanlardan yararlanıyorum	8
Kitaplardan istifade ediyorum.	6
Seminer veya konferanslara katıldım	2
DKAB öğretmenleri ile çeşitli platformlarda bir araya gelip etkinlik, bilgi ve belge paylaşımı yapıyoruz	2
Mail grupları aracılığıyla bilgi ve belge paylaşımı yapıyoruz	2
Eğitimle ilgili ve DKAB öğretmenlerine yönelik süreli yayın takip ediyorum	2
Dergi çalışmasına katıldım	2
Materyal geliştirme çalışmasına katıldım	1
Etkinlik kitabı çalışmasına katıldım	1

5.3.2. Programın Temele Aldığı Yaklaşımla İlgili Bulgular

Yeni DKAB programının temele aldığı yaklaşım hakkında öğretmenlere bazı sorular yöneltilmiş ve birkaç tema altında bu sorulara verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin yeni programla ilgili ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını öğrenmek üzere programı inceleyip incelemedikleri, ne kadarını

inceledikleri ve genel anlamda eski programdan hangi boyutlarda farklılıklar içerdiği sorulmuştur. Ardından programın temele aldığı yaklaşım ve bu yaklaşımın DKAB dersi açısından uygulanabilirlik düzeyi öğretmenlerin bakış açısı ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 7		
<i>Öğretmenlerin Yeni DKAB Öğretim Programını İnceleme Durumları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Tamamını inceledim	9	45
Büyük bir kısmını inceledim	8	40
Kısmen inceledim	2	10
Yarısını inceledim	1	5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45'i (9) programın tamamını, % 40'ı (8) önemli bir kısmını incelediğini belirtmişlerdir. Programı hiç incelemedim diyen öğretmen olmamıştır. Bu da öğretmenlerin bu araştırma kapsamında programla ve onun temel yaklaşımı ile ilgili sorulan sorulara önemli ölçüde bilerek cevap verdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Kaymakcan'ın (2009, s.34) araştırmasında ise DKAB programını hiç okumayan ya da kısmen incelemekle yetinen öğretmenlerin oranı % 60, programın tamamını inceleyenlerin oranı ise % 38,5'dir. Kaymakcan, araştırmasını 2008 Mayıs ve Haziran aylarında gerçekleştirmiştir. Bu iki araştırmada öğretmenlerin programları inceleme durumları dikkate alındığında geçen süre içerisinde öğretmenlerin programları inceleme durumlarının belirli bir artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunda bu süre zarfında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün Türkiye çapında bütün illerde DKAB öğretmenlerine yönelik yaptığı hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu söylenebilir. Yeni programın hangi açılardan farklılıklar ve yenilikler içerdiğine dair öğretmenlerin verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Öğretmenlerin birden fazla belirtmiş olduğu yargılar ilgili yargı cümlesinin yanına frekans olarak eklenmiştir. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili düşüncelerine de yer verilmiştir.

Tablo 8	
<i>Yeni Programın Getirmiş Olduğu Farklılıklara ve Yeniliklere Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>
Öğrencileri dersin içine katan, araştırmaya, sorgulamaya sevk eden bir program (öğrenci merkezli yaklaşım)	10
Öğrenme alanları getirildi	9
Konularda yer değiştirmeler oldu ve daha seviyeye uygun hale dönüştürüldü	8
Etkinlikler, görsellikler artırıldı	4
Statik bir program değil, program dışına da çıkılabiliyor, öğretmenin önünü açıyor	3
Hedef davranışlar yerine kazanımlar getirildi	2
Dersleri renkli ve zevkli hale getiren bir program	2
Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka yaklaşımları var	2
Öğretmenin yöntem ve teknikleri değişti	1
Teferruatlı bir program	1

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin yeni programın öğrenci merkezli bir yaklaşımı (10) benimsediğini vurguladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin içeriğin düzenlenmesi ve örgütlenmesine yönelik programdaki farklılıklara da değindikleri göze çarpmaktadır. Öğrenme alanlarının getirilmesi (9), konularda öğrenci seviyesine uygun olarak yer değiştirmelerin yapılması (8), hedef davranış yerine kazanımların ikame edilmesi (2) gibi hususlar öğretmenlerin yeni programdaki farklılıklara dair söyledikleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin yeni programın getirmiş olduğu farklılık ve yeniliklere dair belirttikleri hususlardan bazıları şöyledir:

“(...) yeni program eskisi gibi statik değil. Eski programda konu dışına çıkan öğretmenlerin soruşturma yediğini duymuştuk ama bu programda bir takım mevzuat işlerini halledince kendi müfredatınız çerçevesinde bir şeyler yapabiliyorsunuz (...) (Ö1)”

“(...) yer değiştirmeler olduğu çok dikkatimi çekti. Örneğin, ‘Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım’ ünitesi önceden 7.sınıftaydı şimdi 4. sınıfa alındı. Bilişsel gelişime dayalı ve temel kavramları veren konuların önceki sınıflarda verilmeye başlaması açısından iyi oldu. (...) Ayrıca önceden ne yapılacağını dikte eden bir müfredat vardı. Şimdi daha fazla öğretmenin önünü açan bir program var. (...) (Ö3)”

“(...) öğrenciyi dersin içine biraz daha fazla katan bir program. Ama tam

anlamıyla uygulayabildiğimizi düşünmüyorum ben. Biraz eski geleneklerimizden, alışkanlıklarımızdan kaynaklanan, belki biraz sınıf ortamından, biraz çocukların din dersinden beklentilerinden ve bakış açılarından kaynaklanıyor. Ama çocukları dersin içine katan, araştırmaya sevk eden bir program...(Ö4)”

“Bir kere yaklaşım tarzı farklı, öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli olması en büyük farklılığı. Konunun işlenişinde gelişim basamakları öne alınmış. O iyi olmuş bence. Ayrıca ünitelerin yerleştirilmesi de bence güzel oldu. Bazı üniteleri öne doğru çektiler, bazı üniteleri arkaya doğru ittiler. Onlar da gayet yerinde olmuş (Ö9)”

“Her sene üniteler bilinçli bir şekilde öğrencinin zihinsel gelişimleri düşünüülerek üst üste bina edilmiş. Öğrenme alanlarını bina etmesi güzel. Bazı üniteleri takdim ve tehir etti. Mesela zekât konusunun 8. sınıfa alınması çok daha güzel oldu. Çünkü çocukların sorumlu olmadıkları bir ibadet bu (...) Ö12)”

(...) bir defa önceki program çok kısıydı. Çok teferruatlı değildi. Bu müfredat oldukça teferruatlı. Örnekler var, konu anlatımları planlanmış, bütün konuların alt başlıkları ve bunlarla ilgili örnek etkinlikler sıralanmış. Onun haricinde programın felsefi alt yapısı öncekine kıyasla daha teferruatlı anlatılmış (...) (Ö19)”

Öğretmenlere DKAB programının hangi yaklaşım veya yaklaşımları benimsediği, ayrıca bunun DKAB dersi için uygulanabilirliği hakkındaki fikirleri sorulmuştur. Öğretmenler yeni DKAB programının temele aldığı yaklaşımla ilgili olarak Tablo 9’da belirtilen hususları dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda belirtmiş olduğu birden fazla yargı ifadeleri tablodaki ilgili yargı ifadesine frekans olarak eklenmiştir.

Tablo 9	
<i>Yeni DKAB Programının Temele Aldığı Yaklaşım Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>
Öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin rehber ve danışman olduğu	15
Yapılandırıcı yaklaşım	12
Çoklu zeka kuramı	7
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alıyor	2
Araştırmaya dönük, sorgulayıcı, eleştirci, bilgi edinmeye yönelik	1
Öğrenciden bilgilerden anlamlı davranışlar geliştirmesini isteyen bir yaklaşım	1
Öğrencinin çevresiyle birlikte öğrenmesini öngörüyor	1
Öğrenmeyi öğretme tekniği var	1
Bilgisayarlı öğrenmenin bir kısmı var	1
Tam öğrenmenin bir kısmı var	1
Parçadan bütüne doğru giden bir yaklaşım	1
Kazanım merkezli öğrenmeyi esas alıyor	1
Farklı yaklaşımlardan yararlanan bir sentez var	1
Dini açıdan belli bir mezhebe odaklanmama, dinin amaçlarını gözeterek eğitim verme	1

Yeni DKAB programında eğitimsel ve dinbilimsel olmak üzere iki temel yaklaşımdan söz edilmektedir (MEB, 2006, s.8-10). Programda eğitimsel açıdan; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenen merkezli eğitimi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Programda ayrıca kavramsal bir yaklaşım da izlenmekte, DKAB dersiyle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dinî ve ahlaki anlamlar oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Programda, öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanması da önemli bir vurgu olarak görülmektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programıyla, öğrencilerin din ve ahlakla ilgili konuların öğrenilme sürecinde aktif katılımcı olmaları esas alınmaktadır. Din ve ahlak konularını öğrenme aktif bir süreç olarak ele alınmıştır (MEB, 2006, s.8-9).

Dinbilimsel açıdan ise program, gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi ön planda tuttuğunu, dinin asıl kaynaklarında yer

almayan bilgilerden uzak durulduğunu belirtmektedir. İslam diniyle ilgili bilgilerde; Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek İslam diniyle ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerlerin öne çıkarıldığı vurgulanmaktadır. İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an ve sünnete dayanan ortak paydalar olmasına özen gösterildiği de belirtilmektedir. Bu yaklaşıma uygun olan bütün dinî ve ahlaki değerlerin, öğretime konu edildiği, ancak programın doktrin (belirli bir mezhebe dayalı) merkezli bir öğretime dönüşmemesine özen gösterildiği dile getirilmiştir (MEB, 2006, s.9).

Öğretmenlere “*yeni DKAB programında hangi yaklaşım/lar esas alınmıştır?*” şeklinde yönelmiş olduğumuz soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 9’da yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin değerlendirmelerinde programın özellikle eğitimsel yaklaşımına dair tanımlamaların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programın temele aldığı yaklaşım veya yaklaşımlar olarak öğrenci merkezli yaklaşım (15), yapılandırmacılık (12) ve çoklu zeka kuramını (7) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bunlar dışında belirttikleri hususlar ise bu üç yaklaşımın farklı yönlerini ifade etmektedir. Ancak öğretmenlerden sadece bir tanesi, programın dinbilimsel yaklaşımına dair düşüncesini de dile getirmiştir. Diğer öğretmenlerin dinbilimsel yaklaşım konusuna değinmemesi ilginç bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu durum, öğretmenlerin dinbilimsel açıdan nasıl bir DKAB öğretimi yapacaklarına dair kanaat sahibi oldukları ve bir öğretim geleneklerinin var olduğu şeklinde yorumlanabilir. Eğitimsel yaklaşıma daha fazla değinilmesi, bu yaklaşımların öğretmenler açısından yeni bir olgu olmasından ileri gelebilir. DKAB öğretmenlerine yönelik Türkiye çapındaki en geniş araştırma olan ve Kaymakcan tarafından 2008 yılında gerçekleştirilen araştırmada ise, programın temele aldığı yaklaşım konusunda ilköğretim kademesinde ‘*yapılandırmacılık*’ diyen öğretmenlerin oranı % 40,2’dir (2009, s.68).

Öğretmenlerin programın temel yaklaşımı ile ilgili düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“*(...) hep öğretmenlerin ağzına pelesenk olan bir şey var, işte öğrenci merkezli yaklaşım falan. Yani daha fazla öğrencinin söz hakkının olduğu bir program iması*

veriliyor fakat bu yine öğretmenin alışkanlıklarına kalıyor gerçekten. Yani öğretmen öğrenciye sınıf içerisindeki aktivitelerde yer veriyorsa program amacına yani öğrenci merkezli dediğimiz öğrencinin aktif olduğu, bir şeylerin kendisinin de katkıda bulunarak yapabildiği tarzda bir öğretime ulaşıyor ama öğretmenin alışkanlığı bu alanda değilse, işe yaramıyor. Çünkü öğretmen bildiğini okuyor(...) Yaparak yaşayarak öğrenme ve bir de yapılandırmacı sistemi duydum (Ö6)”

“Araştırmaya dönük, sorgulayıcı, eleştirici, bilgi edinmeye yönelik, bütün bunların hepsi var fakat uygulama noktasında tam bir sonuç elde edilemiyor(...) Yapılandırmacı, öğretmen pasif kalacak öğrenci daha aktif olacak vs. Tabi bunları uyguluyor muyuz? derste kendimiz yapıyor muyuz? Ben çok da farkında değilim işin açıkçası. Biraz eski model eğitim öğretim tarzı devam ediyor gibi geliyor bana okullarda hala. (Ö7)”

“Yapılandırmacı yaklaşım olduğunu biliyorum. Hani öğrenci temelli, parçadan bütüne doğru giden, hani bunu oldukça uygulamaya çalışıyorum (Ö8)”

“(…) ‘siz değil, öğrencilere yaptırın’ diyor. Öğretmen öğrencinin bildiklerinden hareketle bilmediklerini öğretmeli. Yapılandırmacı yani. O yapılandırmacı programın da ne demek istediğini anlamış değilim. Öğretmen öğrencilerin karşısına hazır giderse çok değil iki dakika bile yeter, ders daha verimli geçer. (Ö10)”

“(…) eğitim açısından yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka yaklaşımları var. Burada dini açıdan belli bir mezhebe odaklanmama, dinin amaçlarını gözeterek eğitim verme var. Bu yaklaşım açısından en merkezi nokta çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşım olsa gerek (Ö11)”

“Bu yeni programın en başta gelen özelliği öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşım dediğimiz şey...Onun tabi faydaları da var, bir takım zararları da. Hani en başta bunu uygulamak için zamanımız yetersiz, sınıfların kalabalık olması, işte materyallerin yeterli olmaması gibi (...) (Ö14)”

“Yapılandırmacı yaklaşım temele alınmış, belki bunu destekleyen yani öğrenci

merkezli öğrenme ve çoklu zeka türü yaklaşımlar (...) (Ö19)”

Yeni DKAB programının temele aldığı yaklaşım/ların bu ders açısından uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin düşünceleri Tablo 10’de verilmektedir.

Tablo 10		
<i>Yeni DKAB Programının Temele Aldığı Yaklaşımların Uygulanabilirliğine Dair Görüşler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yaklaşım DKAB dersinde uygulanabilir	6	30
Tamamen değil, kısmen uygulanabilir	5	25
Büyük oranda uygulanabilir	3	15
Din eğitimi açısından uygun hale getirilerek uygulanabilir	3	15
DKAB derslerinde uygulanması zor	3	15

Görüşmeye katılan öğretmenlerin % 30’u (6) programın temele aldığı yaklaşımların DKAB dersleri açısından uygulanabileceğini, % 25’i (5) kısmen uygulanabileceğini, % 15’i (3) büyük oranda uygulanabileceğini, % 15’i (3) din eğitimi açısından uygun hale getirildiğinde uygulanabileceğini, % 15’i (3) ise DKAB dersleri açısından bunun uygulanmasının zor olduğunu belirtmiştir. Tamamen, büyük oranda, kısmen ve DKAB dersleri açısından uygun hale getirilerek uygulanabilir görüşünü ileri süren öğretmenler programın bu yaklaşım çerçevesinde farklı boyutları ile bir şekilde uygulanabileceğini düşünmektedirler. Ancak gerek bu grup içindeki öğretmenlerden gerekse bu yaklaşıma göre bir din öğretiminin zor olduğunu belirtenlerin gerekçe olarak ifade ettikleri noktalar da göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin belirttikleri bu hususların onların uygulamada karşılaştıkları problemlerle ilgili olduğunu düşündüğümüzde bu noktaların bilinmesi ve göz önünde bulundurulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Görüşme verilerinin incelenmesi neticesinde öğretmenlerin programın uygulanabilirliği noktasında belirttikleri zorluk ve problemleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- ✓ *Dinin kendi doğruları var, bunları anlatmak durumundasınız, program ise bunu öngörmüyor, bu açıdan uygulanması zor (4)*
- ✓ *Okul ortamı ve sınıf mevcutları uygun değil (3)*
- ✓ *Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili geleneksel alışkanlıklar (2)*

- ✓ Öğrenci profilindeki farklılık (2)
- ✓ Mevzuata takılan ve problem olan hususlar (1)
- ✓ Öğretmenlerin yetersiz kalması (1)
- ✓ İşi öğrenciye bıraktığınızda konunun farklı boyutlara kayma ihtimali (1)
- ✓ Öğrencinin düşünmeye yatkın olmaması (1)
- ✓ Yapılandırımcılıkta parçadan bütüne bir anlayış var, din ise bir bütündür, bütünü kabul etmek gerekir. (1)

Öğretmenlerin belirtmiş olduğu hususlar incelendiğinde programın uygulanabilirliği konusunda öncelikle programın temele aldığı yapılandırımcı yaklaşımın felsefi arka planının din öğretimi açısından problem teşkil edebileceği zikredilmiştir. Dinin değişmez doğruları vardır ve inananlar tarafından bunların kabul edilmesi beklenir. Oysa yapılandırımcılıkta kişinin dışında sabit bir gerçeklik veya doğru olmadığı, herkesin kendine ait gerçek ve doğrularının olabileceği varsayımları söz konusudur. Bunun din açısından kabul edilebilirliği ve görece bir şekilde öğretime konu edilmesi konusu, üzerinde durulmayı gerekli kılacak derecede önemli bir meseledir. Öğretmenler ayrıca programın uygulanabilirliği noktasında okulların fiziki alt yapısı ile sınıfların öğrenci sayılarının da sorun olduğunu ve öğretmenlerin öğretime yaklaşımlarındaki geleneksel alışkanlıklarının uygulamadaki başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Yapılandırımcılık ve bu çerçevede dinin öğretilmesi konusu kamuoyunda da güncel bir tartışma olarak zaman zaman gündeme gelmektedir. Öğretmenlerin bu konuda ne düşündükleri de son derece önemlidir. Bu nedenle programın uygulanabilirliği hakkında öğretmenlerin düşüncelerinden bazılarını daha geniş yer vermek araştırmamız açısından anlamlı gözükmektedir. Öğretmenlerin bu düşüncelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Türkiye de bunun uygulanması biraz zor. Mevzuata takılan bazı konular var. Sonuçta din öğretimi yapmak zorundayız ve din eğitimine fazla kayamıyoruz. Ama yapılandırımcı anlayış bu işin eğitim boyutuyla da ilgili aslında. Öğrencinin bilgiyi

yaşantıya geçirerek oluşturmalarını istiyor. DKAB dersinde bunu yaşantıya ne derecede geçirebilirsiniz? Konuya ait ön bilgileri örgenciden alıyorsunuz ve öğrenciyle birlikte hareket ediyorsunuz. Ama şunu söylemek gerekirse bu işi icra ederken sürekli öğrenci merkezli işleyemiyoruz. Baştan okul ortamı buna müsait değil, belirli konularda öğrenciyi bu işin ortasına koyabilirsiniz ama elli kişilik sınıfta bu pek mümkün değil (Ö1)”

“(…) bir kalıbı alıp ille de ben bu şekilde uygulayacağım diye direktmenin anlamı yok (….) Bizim öğretmek istediğimiz konuda ona uymayan yönler varsa onlar budandır, tanımlar değiştirilir, yeni kavramlar ortaya konulur. Din eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım diye yeni bir kavram üretilir ve bu bizim işimize yarayacak şekli ile bize sunulur. Bu açıdan herhangi bir sorun yok bence (Ö3)”

“(…) dinin kendi doğruları var. Bu doğruyu çocuk başka şeylerle çürütmeye kalksa bile o doğru değişmeyecektir. Mesela pratik bir örnek vereyim: ‘Bizim çevrede alkollü içecek yaygın kullanılır. Öğrencilerimizin çoğu Boşnak’tır. Ayette “Ey iman edenler, içki, kumar, fal okları şeytan işidir” deniliyor. Çocuk diyor ki; öğretmenim ama sarhoş olmuyor, kimseye zarar vermiyor, hiçbir kötü davranışı yok, sadece meyve suyu gibi yemeğin yanında geliyor”. Çocuk bunu sorguluyor. Çocuğa bunun dinin kuralı olduğunu söylemek zorundasın. Değişmez bir kural yani. Bu yüzden tamamen uygulanabilir bir program değil (Ö4)”

“Yani uygulanabilir ama kısmen sanki. Çünkü bu öğrenci yapımızla ve alışkanlıklarımızla alakalı bir durumdur. Yani geçmişten getirdiğimiz alışkanlıklarımız çok farklı düzeyde. İşte öğrenci anlatıcı olması gerektiği veya bilgiye kendisi ulaşması gerektiği konularda da geri planda kalabiliyor veya bazı şeyleri hazır bekliyor (Ö8)”

“(…) belli açılardan evet belli açılardan hayır. Hayır dediğim nokta şurasıdır: Şimdi bir yapılandırmacı eğitim yapmak için çocukta var olan bazı bilgilerden hareket ederek onun üzerine bir şeyler koymak istenebilir. Şimdi DKAB programı açısından baktığımızda mesela sure ezberlerinin bu tür bir yaklaşımla öğretilmesinin zor olduğu söylenebilir. Yine DKAB dersinin bazı temel kabulleri var. Bu doğruları öğrenciye söyletme süreçleri zorlu olabilir. Bu açılardan yüzde yüz uygulanabilir bir tarafı

olduğunu söylemek zor. Ama mesela işte belli ahlaki yaklaşımların, kavramların buldurulmasında öğrenci motive edilebilir, o süreçlerde bulunması sağlanabilir. Genellikle öğrenci rolünün etkin olabileceği kültür, Hz. Muhammed'in hayatı vb. alanlarda uygulanabilir fakat inanç ve ibadette bunun çok kolay olmayacağını düşünüyorum. Hele DKAB dersinin uygulamalı olmaması bir problem teşkil ediyor, bu açıdan zor. Uygulamalı olsa belki ibadetlerde bu yapılandırmacı eğitim çok daha sağlıklı uygulanabilir diye düşünüyorum (Ö11)''

''Kesinlikle uygulanır. O konuda bazı tartışmalar var. İşte bazı dogmatik, değişmez bilgileri öğretiyoruz. Bence bunda bir sorun yok. Biz çocuğa 'Allah birdir' diye o çocuğun cevap vermesini sağlamak zorunda mıyız? Hayır, çocuk bu öğrenme süreçleri sonunda 'Allah birdir' diyemiyorsa ki bunun bir sürü gerekçesi olabilir. Çocuğun inadı olabilir, öğretmeniyle arasındaki bir problem olabilir, ailenin çeşitli baskıları olabilir ki ben karşılaşıyorum bunlarla. Peki, çocuğa 'Allah birdir' diye öğretmek için baskı yapmak zorunda mıyız? Yani 'Bak bu böyledir bundan başka doğru yok.' Bence böyle bir şeye gerek yok. Çünkü her insan kendi zihinsel süreçleriyle buna ulaştığında öğrenmiş olacak. Allah katında da bu şekildedir. Program bunu yapıyor, öğretmeyi dayatmıyor. Yani bilgi budur, değişmez diye dayatmıyor. Bu bilgiyi çocuk kendi öğrensin diyor. Ama çocuk bunu kabul etmiyorsa, çocuk bunu reddediyorsa sorun mu oluyor? Bence hiç sorun olmuyor. Çocuk kabullenmeyebilir. Zaten bu dogmalar inanan içindir. Bilimsel bir sonuç değildir. Biz bir dini tanıttığımız için çocuk onu bulmuş olsun olmasın hiç fark etmez (Ö12)''

''(...) tabii ki din kabullerden, doktrinlerden ibarettir. Dinin olmazsa olmazları vardır. Mesela, işte melek inancı, Hz. Muhammed, şeytan vs. bellidir. Şimdi bunların çocuklar tarafından doğru öğrenilmesi için rehberlik gerekiyor. Yani öğrenciyi tek başına bırakmamız değil; onlara ulaşmaları gereken yolun ipucunu vererek ve her an onları kontrol altında bulundurarak istediğimiz noktaya ulaşmalarını sağlayabiliriz. Tabii burada, öğretmenin performansı çok büyük önem taşıyor. Yanlış bilgilendirmenin önlenmesi gerekiyor (Ö13)''

''(...) burada yapılandırmacılıktan ne anladığımıza bağlı biraz. Hani temel bazı bilgiler var. Öğrenci bunları kendisi yapılandırabilir mi? Yoruma dayalı

konularda, örneğin ahlakla ilgili, bunlar rahatlıkla yapılandırmacı açıdan işlenebilir. Öğrencilerin kendi tecrübeleri ile ilgili konular var (...) Ben bir tehlike görmüyorum. Sonuçta öğretmenin rehberliği var. Öğretmen çocuğa özgürlük ortamını verecek, konuşturacak, en sonunda toparlayacak, son noktayı koyacak. Bence bir tehlike yok, çocukların hatta farklılıkları duyması da güzel (...) (Ö15)”

“Teorik olarak uygulanabilir aslında ama felsefi olarak uygulanamaz herhalde çünkü yapılandırmacı yaklaşım bilginin hep göreceli olduğunu iddia ediyor. Dinde böyle bir şeyin olması, derste bunu anlatmak pek mümkün olmuyor. Sonuçta biz ders anlatırken Allah inancından, Allah’ın varlığından, birliğinden bahsediyoruz. Burada öğrenciye bir serbestlik tanımıyoruz açıkcası. Onlara dini temel değerleri, programda geçen kök değerleri aktarmaya çalışıyoruz. Aslında bazı noktalarda yapılandırmacı olunamıyor (Ö19)”

5.3.3. Programın Amaç ve Kazanımları ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin yeni programın amaç ve kazanımları ile ilgili düşünce ve tespitlerini almak üzere bazı sorular sorulmuştur. Bu başlık altında önce amaçlar, ardından ise kazanımlara dair veriler yer almaktadır. Amaçlarla ilgili olarak öğretmenlerin programın amaçlarını inceleme durumları, amaçların ne tür yenilikler içerdiği, yeterliliği, gerçekleştirilebilirliği ve öğretmenlerin bu konudaki önerileri üzerinde durulmuştur.

Araştırmamız kapsamında öğretmenlerin genel olarak programı inceleme durumları yanında özelde programın amaçlarını inceleme durumları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin % 65’i (13) programın amaçlarını incelediğini, % 20’si (4) amaçları incelemediğini, % 15’i (3) ise kısmen incelediğini belirtmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin büyük bir kısmının programın amaçlarını incelemiş olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programın amaçlar açısından bir yenilik getirip getirmediği konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni programın amaçlar açısından çok büyük bir değişiklik getirmediğini, daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşım çerçevesinde bazı hedeflere göre yeniden güncellendiği yönünde fikir beyan etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin belirttikleri hususlar

frekanslarıyla birlikte aşağıda listelenmiş, ayrıca öğretmenlerden bazılarının düşüncelerine de yer verilmiştir:

- ✓ *Amaçlar açısından çok büyük bir değişiklik yok, hemen hemen aynı şeyler var (13)*
- ✓ *Karşılaştırma yapabilecek veriye sahip değilim, karşılaştırma yapamayacağım. (3)*
- ✓ *Önceki program amaç davranışlar üzerinde duruyordu. Yeni programda amaçlar; kavrama, analiz, sentez gibi kavramlara göre düzenlenmiş (2)*
- ✓ *Amaçlar ile kazanımlar ayrı yazılmış (1)*
- ✓ *Kur'an mealini etkin olarak kullanma yönünde yenilik var (1)*
- ✓ *Kendi sorgulamalarını yapabilen, problemlere çözüm üretebilme kapasite ve yeteneklerine sahip öğrenciler yetiştirme amacı var (1)*
- ✓ *Programda yaparak yaşayarak öğrenme amaçlanıyor ama uygulama bunu içermiyor. (1)*
- ✓ *İyi insan, iyi vatandaş ve kendi kendine yeten bir bireyin nasıl olması gerektiğini içeriyor (1)*
- ✓ *Çocuklara eleştirel bakış açısı kazandırma açısından yenilikler içeriyor (1)*
- ✓ *Anlatım dili ve konunun yer alma şekli değişmiş (1)*

“Amaçlar açısından çok büyük değişiklik olduğunu düşünmüyorum. Şimdi yani eski amaçlarla yeni amaçlar arasında bir değişiklik yapma anlamı olduğunu da düşünmüyorum. Çünkü amaçlar sabittir, önceki program da zaten öğrenciyi donuklaştırmak, öğrenciyi bilgiyi dayatmak, dikte etmek gibi hiç kimsenin hoşuna gitmeyecek tarzda şeyler kullanmıyordu. Asıl değişiklik kazanımlarda ve onun altındaki müfredat yapılanmasında oldu. (Ö3)”

“(…) genel geçer şeyler sabit zannederseniz. Milli Eğitimin hedeflediği insan tipolojisi veya Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bahsedilen şeyler arasında bir önceki programla şimdiki programda herhangi bir değişiklik olmadığı kanaatindeyim. Fakat artık kendi sorgulamalarını yapabilen, bir problemle karşılaştığında çözüm yolu üretebilecek kapasite veya problem çözme yeteneğine sahip bir vatandaş yetiştirmeyi amaçladığını söyleyebiliriz (Ö6)”

“Bu müfredatın yöntemlerde bir değişiklik getirdiğini düşünüyorum. Yani sonuç itibarıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin veya matematik dersinin amacı çok değişmez (...) Din dersinde de özellikle bakanlığın üzerinde durduğu çocuklara öğretme, Yani çocuklara işte onu yapmalısınız, dini yaşamalısınız gibi yönlendirmeden ziyade çocuğa İslam dini böyledir şeklinde bilgilendirme amacı var. Eskisinde de amaç buydu (Ö16)”

Öğretmenlere DKAB programının amaçlarını böyle bir ders için yeterli görüp görmedikleri ve bu konudaki düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden derlenen veriler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11	
<i>Yeni DKAB Programının Amaçlarının Böyle Bir Ders İçin Yeterliliğine Dair Görüşler</i>	<i>f</i>
Amaçlar yeterli	15
Amaçlar yeterli değil	3
Yeterli hatta biraz fazla	1
Fikrim yok	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece üç tanesi amaçları yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden bir tanesi ise amaçların yeterliliği konusunda bir fikir beyan edemeyeceğini belirtmiştir. Bunların dışında kalan ve öğretmenlerin çoğunluğunu teşkil edenler programın amaçlarını yeterli görmektedirler. Programın amaçlarını yetersiz gören öğretmenler, sadece öğretim yapıldığını, bilgi verildiğini ancak bunların uygulanması ve hayata aktarılması noktasında programın amaçlarının yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programın amaçlarının yeterliliği ile ilgili düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“(...) Amaçların yeterli olduğunu da düşünmüyorum. Her programın mutlaka eksik yönleri vardır. Tam anlamıyla zaten uygulayamıyoruz. Özellikle ahlaki davranışları günlük hayata yansıtılma açısından bir hayli sıkıntıdayız. Birçok konu işliyoruz ama bunların hayata yansıtılması amacının gerçekleştirilmesi konusunda fazla bir adım kaydedemiyoruz işin açıkçası (Ö7)”

“(...) bir kere bu programla çocukların dini öğrendiği söylenemez. Biz verdiğimiz bilgilerin derinliklerine baktığımızda, tadımlık bir şeyler veriyoruz (...) (Ö10)”

“Tabi ki yeterli değil. Çünkü çocuğa namaz öğretiyoruz. Kılma imkanı yoksa, bunun uygulamasını hiç yapmıyorsa havada kalıyor. Yani çocuğa sadece namazın önemini anlatıyoruz. Bu yetmiyor, bir de uygulamada bunu göstermek lazım (...) Batıdaki eğitimde kiliseye götürülüyor çocuklar. Kilisede uygulama yapılıyor. Biz çocuğun muhakkak bu öğrettiklerimizi bir şekilde ya aileleri ile iletişim kurarak veya farklı bir yapılandırma yaparak uygulamaya nasıl geçilir? onun arayışı içinde olmalıyız. Yani zekatı işlemiyoruz şimdi, sadece zekatın önemini anlatıyoruz. Faizin neden yasak olduğunu anlatıyoruz ama çocuk kavramıyor. Bunu uygulamalı olarak bir şekilde göstermek gerekiyor (Ö16)”

“Ben bu amaçların yeterli olduğunu görüyorum. Din kültürü ahlak bilgisinde bireysel açıdan, toplumsal açıdan, ahlaki açıdan, küresel açıdan, evrensel açıdan amaçlar var. Keşke gerçekleştirilebilse (...) (Ö17)”

“Türkiye seviyesinde bence yeterli. DKAB eğitimi zorunlu bir eğitim olduğu için yeterlidir. Türkiye’yi genel olarak düşünmek lazım. Mesela; benim bulunduğum bölge için bazı eksiklikler olabilir. Çünkü burada öğrenciler az çok aileden dini eğitim alarak geliyor. Ama başka bir yere gidiyorsun, aileden dini eğitim almayan öğrenciler için fazla bile gelebiliyor. İşte burada bir ortalama tutturmak lazım. Türkiye ortalaması olarak bu kadarı yeterlidir (Ö18)”

Öğretmenlerin amaçların mevcut şartlarda gerçekleştirilebilirliğine dair düşünceleri ise Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

<i>Yeni DKAB Programının Amaçlarının Mevcut Koşullarda</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Gerçekleştirilebilirliğine Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>		
Amaçlar kısmen gerçekleştirilebilir	14	70
Amaçlar mevcut şartlarda büyük oranda gerçekleştirilebilir	3	15
Amaçların büyük bir kısmı mevcut şartlarda gerçekleştirilemez	3	15

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 70'i amaçların mevcut koşullarda kısmen gerçekleştirilebileceğini, % 15'i büyük oranda gerçekleştirilebileceğini, % 15'i ise büyük bir kısmının gerçekleştirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Veriler değerlendirildiğinde programın amaçlarını gerçekleştirebilme noktasında öğretmenler daha çok kısmi bir başarı sağlanabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın amaçlarını yeterli görmesine rağmen, mevcut şartlarda bu amaçların gerçekleştirilmesi noktasında kısmi başarı elde edilebileceğini belirtmeleri uygulamada bazı problem ve eksikliklerin olduğuna işaret etmektedir. Bu çerçevede öğretmenler programın amaçlarının büyük oranda veya kısmen gerçekleştirilememesi nedenleri olarak şu hususları zikretmektedirler:

- ✓ *Ders saati yetersizliği (10)*
- ✓ *Okul ve sınıfın fiziki ve teknik yetersizlikleri (6)*
- ✓ *Sınıfları kalabalık olması (4)*
- ✓ *Çocuğun aileden ve çevresinden edindiği olumsuz bilgi ve davranışlar (3)*
- ✓ *Medyanın din hakkındaki olumsuz etkileri (2)*
- ✓ *Öğrencilerin alt sınıflardan yetersiz bilgi ile gelmesi (2)*
- ✓ *Öğrencilerin sınav merkezli eğitim dolayısı ile DKAB dersine ilgisinin az olması (1)*
- ✓ *Dindeki soyut konuların anlaşılmasındaki zorluk (1)*
- ✓ *Derslere branş öğretmenlerinin girmemesi (1)*
- ✓ *Problemlili öğrencilerin amaçların gerçekleştirilmesindeki olumsuz etkisi (1)*

- ✓ *Programın içeriğinin yoğun olması (1)*
- ✓ *Din dersinin varlığının ve konumunun eleştirilmesi ve tartışılması (1)*
- ✓ *Bazı amaçları sadece DKAB dersinden beklemek (1)*
- ✓ *Yapılandırmacı yaklaşım ve ona göre ders işlemenin çok zaman gerektirmesi (1)*
- ✓ *İnsanların, öğrencilerin ve öğretmenlerin kültürel, ekonomik durumları ve teknolojiden faydalanma düzeyi (1)*
- ✓ *Çevre ve iklim şartları (1)*
- ✓ *Kitapların yetersizliği (1)*
- ✓ *Hizmet içi eğitimin yetersizliği (1)*
- ✓ *Öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin içinde buldukları sıkıntılar (1)*

Öğretmenlerin önemli bir kısmı programın amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından ders saatinin yetersizliğini, fiziki ve teknik imkanların kısıtlı olmasını, sınıfların kalabalık olmasını, aile ve çevreden çocuğun getirdiği olumsuz bilgi ve davranışları, medyanın din hakkındaki olumsuz etkilerini ve öğrencilerin alt sınıflardan yetersiz bilgi ile gelmesini ön plana çıkarmaktadırlar. Öğretmenlerin programın amaçlarının mevcut koşullarda gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğine dair düşüncelerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Hem gerçekleştirilebilir görüyorum hem görmüyorum. Gerçekleştirilmezliği şu açıdan düşünülebilir: ilköğretimde haftada iki saat, liselerde bir saat verilen bir derste sosyal hayatın etkisi altına girmiş bir çocuk veya genç nesle bu hedeflere ulaşamayacak kadar az hitap ettiğimizi düşünüyorum. Biz çocuğa sadece İslam din eğitimi değil, aynı zamanda değer eğitimi veriyoruz. Ancak mevcut şartlarda bu biraz hayali kalır diye düşünüyorum. Verdiğim bir örnek vardır hep. Biz okula gelen öğrenciyi öğretmen olarak denizin kıyısındaki kumsaldan kale yapan insan gibi biraz

şekillendiriyoruz yani kale yapıyoruz. Sonra ders bitiyor çocuk evine, sokağa, arkadaşlarına gidiyor, televizyonun karşısına geçiyor ve ufak bir dalgada o kale dümdüz oluyor. Ertesi hafta iki saatlik ders için tekrar bir hafta sonra bize geliyor. Ben sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin değil, bütün müfredatlara ahlaki konuların dahil edileceği bir strateji olması gerektiğini düşünüyorum. Ancak o zaman başarılı olabilir (Ö3)”

“Gerçekten öğrenciyi derse katarak işlemeye kalkarsan kesinlikle vakit yetmiyor. Sınıfların fiziki durumu da bir problem. Mesela, bizim okulun din kültürü sınıfı yok, uğraşyoruz ama olmuyor. Ayrıca okulumuz kalabalık bir okul. İstanbul şartlarında çok aşırı olmasa da sınıflar 45-50 kişi arasında değişiyor. Sınıfın fiziksel ortamı mesela drama yaptırmaya uygun olmuyor. Tamamen sınıfın şeklini değiştirmek gerekiyor. Her zaman konferans salonunu da kullanamıyorsunuz. Başka derslerinde ortak kullanım yeri orası. Sınıfa girdiğiniz zaman bazı şeylerin hazır bulunması gerekiyor. Ben o anda o hazırlıkların hepsini yapamam (Ö4)”

“Eğer öğretim ve bilgi açısından bakarsak öğrenci bunları biliyor, öğreniyor ve kavriyor. Çünkü zaten bunlar çocuğun daha önceden sağdan soldan duyduğu bilgiler. Ama iş eğitim boyutunu ilgilendiren tarafıysa uygulama açısından problem hala devam ediyor. Amaçların mevcut şartlarda gerçekleştirilmesinde dış etkenler; ailenin yapısı, özellikle okulun fiziki durumu birinci planda etkili oluyor. Çünkü 55-60 kişilik bir sınıfta bu hedeflerin kazandırılması, etkinlik yapılması, öğrencilerle birebir ilgilenilmesi çok zor görünüyor. Problemler öğrenciler özellikle buradaki amaçların gerçekleştirilmesinde dersin işlenilmesini aksatıyorlar. Çocuğun aileden getirdiği olumsuz davranışlar, bazı medya organlarının din hakkında vermiş olduğu olumsuz tepkiler ve yönlendirmeler derse bakış açısını olumsuz etkiliyor (Ö7)”

“(…) program hazırlanırken gerçekleştirilebilir kuralların konması gerekiyor, bazen gerçekleştirilmek istenen de konabiliyor. Yani bunlar üst hedefler ve olması istenen şeyler. Bence olmalı, hedef üstte durmalı ama bunları gerçekleştirmeye gelince şu anki mevcut şartlarda olabiliyor mu? Hayır, şu an için olmuyor. Nedenlerine gelince, hem alttaki teknik problemlerden hem de din kültürü dersinin anlaşılması ve durduğu yer bakımından sorunlar var. Yani yeri bile sallantıda duruyor, zorunluluğunun

kaldırılabilir gibi bir düşünce var. Değişik gruplar tarafından eleştirilebiliyor. Olsun mu olmasın mı derken bir yandan da bu din kültürü geliştirilmeye çalışıyor (...) (Ö9)”

“Bir kere amaçların hepsini bulamıyoruz. Çünkü müfredat bunun için yeterli değil. Dini tamamen öğretmiyoruz. İki ders saati az. Dini kavramları biraz öğretebiliyoruz. Kur’an’ı Kerim’i öğretmiyoruz. Kur’an’ı öğretmediğimiz zaman da dini tamamen öğretmiş sayılmayız (Ö10)”

“Belli bir noktaya kadar bireysel açıdan belli amaçlar gerçekleştirilebilir. İşte dini kavramları doğru anlamak, din hakkında doğru bilgi vermek, bilgi edinmek, işte İslam’ın belirli inanç ibadet ve ahlakla ilgili esaslarını kavramak açısından evet ama burada çeşitli sorunlar var. Toplumsal açıdan bu amaçlar çok da fazla gerçekleştirilemiyor gibi. Mesela ahlakla ilgili çok şeyi öğrenebiliyoruz ama toplumdaki ahlaki davranışları özümsemek bakımından çok da mesafe kat ettiğimiz söylenemez (...) bir de öğrenci kendi bazı şeyleri yapılandırıcaksa dini açıdan belirli amaçlara ulaşamayabilir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğrenciye belli bir perspektifle verilebilir fakat bütün amaçları gerçekleştirme açısından ders saatinin iki saat olması problemlidir. Haftada bir defa öğrenciyle belki haftanın iki saati muhatap oluyorsunuz. Bir de bu ders saatleri içerisinde yapılandırmacı yaklaşımın zorluğunu yani uygulama açısından uzun zaman isteyen durumunu göz önüne aldığımızda zor (...) (Ö11)”

“Yani büyük bir bölümünü gerçekleştiriyoruz. Öğrencinin biraz derse ilgisi diyelim. Yani okullarda sınav merkezli bir eğitim anlayışının hakim olması önemli bir etken. Özellikle 7. ve 8. sınıflarda şimdi 6. Sınıfta da başladı, SBS sınavı din dersine olan ilgiyi azaltıyor, öğrenciler daha çok diğer derslere yoğunlaşıyor. ‘Din dersini nasıl olsa geçeriz’ mantığıyla işlenen bir ders çoğunlukla (...) (Ö19)”

Yeni DKAB programının kazanımları ile ilgili olarak, öğretmenlerin programın kazanımlarını inceleme durumları, kazanımların açık ve anlaşılır olma durumu, öğrenci gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş olup olmadığı, kazanımların sayısı, birbirleriyle tutarlılığı, ünite açılımları ile tutarlılığı, mevcut koşullarda gerçekleştirilebilme düzeyleri gibi hususlar görüşmede gündeme getirilmiştir. Öğretmenlerin tamamına

yakını (19) programın kazanımlarını baştan sona incelediğini, diğer öğretmen ise büyük bir kısmını incelediğini belirtmiştir. Kazanımların incelenmiş olması, araştırma sonuçlarının doğruluğu ve güvenilirliği açısından önemlidir. Öğretmenlerin kazanımların diğer boyutları ile ilgili belirttikleri hususlar temalar halinde aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 13		
<i>Yeni DKAB Programının Kazanımlarının Açık ve Anlaşılır Olma Durumlarına Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>
Kazanımlar açık ve anlaşılır	17	85
Bazı kazanımlar soyut kalıyor	2	10
Kazanımların hepsi açık ve anlaşılır değil	1	5

Öğretmenlerin % 85'i (17) programın kazanımlarının açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. % 15'i ise bazı kazanımların soyut, tam olarak açık ve anlaşılır olmadığını söylemişlerdir. Bu bulguya göre programın kazanımlarının uygulamada öğretmenler tarafından başarılı bulunduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu konuda belirttikleri hususlardan bazıları şu şekildedir:

“Programın kazanımlarını inceledim ama tümü açık ve anlaşılır değil. Örneğin; 5. sınıfların 1. Ünitesi olan Allah inancı ile ilgili kazanımlar çok belirsiz (Ö1)”

“(...) şimdi belli kazanımlar belli kavramları açıklar, bunlar mümkün ama bazı kazanımların çok soyut olduğunu düşünüyorum. Mesela şimdi şöyle bir örnek verebilirim: 4. sınıfta temizlik ünitesinde deniyor ki; “ Allah’ın sevgisini kazanmada temizliğin önemini kavrar”. Bu kazanım, 4. sınıf öğrencisi için oldukça soyut. Bunu etkinlikler de sağlayamayabilir. Sonuçta belirli kazanımlar belirli etkinliklerle verilmeye çalışılıyor. Ama belirli şeylerde işte özellikle ahlak ve kültür konusundaki kazanımların daha soyut olduğunu düşünüyorum. Tabi inanç bölümü alanının da kendine ait bazı problemleri var (Ö11)”

“Yeni kazanımlar, özellikle uygulamaları iyi olmadığı için soyut kalıyor. Çocuk, eğer hazırlanıyorsa, ondan sonra öğretmen öğrenci merkezli ders işliyorsa kazanımları elde ediyor. Ama o çocuk dışarı çıktığında ahlak dersinde öğrendiğini uygulamıyor. Sınıfta uygulamıyor (...) (Ö16)”

Öğretmenlere yeni programın kazanımlarını öğrenci gelişim özellikleri açısından nasıl buldukları sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı genel anlamda programın kazanımlarını öğrenci gelişim özellikleri açısından uygun bulmaktadırlar. Ancak bazı ünite ve konuların kazanımlar açısından uygulamada problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin ünite ve konuların kazanımları ile ilgili ifade ettikleri hususlar frekanslarıyla birlikte Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14		
<i>Kazanımlarının Öğrenci Gelişim Özelliklerine Uygunluğu Hakkında f</i>	<i>%</i>	
<i>Öğretmenlerin Görüşleri</i>		
Kazanımlar genel olarak gelişim özelliklerine uygun ancak bazı kazanımlar gelişim özelliklerine göre soyut veya ağır	14	70
Kazanımlar genel olarak gelişim özelliklerine uygun ancak bazı kazanımlar basit	3	15
Kazanımlar öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun	3	15

Tablo 14’ten de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin önemli bir kısmı (14), bazı kazanımların öğrencilere soyut veya ağır geldiğini belirtmişlerdir. Görüşme verilerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kazanımlar açısından soyut veya ağır bulunduğu üniteler sınıflara göre aşağıda listelenmiş, ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler de verilmiştir.

- ✓ 4. Sınıf “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım” ünitesi (4)
- ✓ 5. sınıf “Allah inancı” ünitesi (5)
- ✓ 6. Sınıf “Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri” ünitesi (1)
- ✓ 7. Sınıf “Melek ve Ahiret İnancı” ünitesi (1)
- ✓ 7. Sınıf “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesi (3)
- ✓ 8. Sınıf “Kaza ve Kader” ünitesi (2)
- ✓ 8. Sınıf “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” ünitesi (1)
- ✓ 8. Sınıf “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi (3)

“(…) örneğin; 5. sınıf 1. ünite de Allah inancı konusu olduğu gibi soyut bir

konu. Yaş ve gelişim düzeyleri olarak öğrenciler soyut düşünmeye yeni yeni adım atıyorlar. Bu noktalarda zorluklar yaşanıyor. Alternatifini de düşündüm bunun. İnançla ilgili belirli bir hiyerarşi var. 4. sınıftan 8. sınıfa kadar basamak basamak gidiyor. Allah inancından başlamayacaksak nereden başlayacağız? Belki insandaki inanma duygusuyla alakalı, varlıklar alemi ile ilgili bir konu olabilir. Allah inancı bu yıl ki 5. sınıfta çok ağır geldi (Ö1)”

“(…) şimdi benim gördüğüm kadarıyla şöyle bir sorun var: 4. ve 5. sınıflarda çocuklara temel kavramları öğretmek amacıyla “Kur’an-ı Kerim’i tanıyalım, Allah inancı” gibi soyut kavramlar çok fazla var. Bu konular çocuğun o yaşta rahatlıkla anlayabileceği konular değil. Ama bir taraftan bakarsanız 7. ve 8. sınıflara bırakılacak konular da değil. O zaman ortaya bir sorun çıkıyor. Biz bu çocuğa bu konuları nasıl öğreteceğiz? Bence yani Allah inancı konusunda ‘Allah’ın eşi ve benzeri olmadığını kavrar’ gibi kazanımlar yeterli değil. Bunu günlük hayatına uygulayabilecek, gerçekten içselleştirebilecek, ekstra etkinlikleri yapmayı zorunlu kılacak kazanımları da bunun üstüne koymak lazım (Ö3)”

“(…) genelde ahlaki konular, sureler, imanın şartları, İslam’ın şartları gibi konularda bir sıkıntı olmuyor. Ama özellikle İslam’ın şartlarında zekât ve hac konusunun çocuklara uzak olduğunu düşünüyorum. Mesela zekât konusunda çocuk kendisini onun içinde hissetmiyor veya çocuğu hiç ilgilendirmiyor gibi geliyor. Belki lise için daha uygun olabilir. Bu yaşta daha çok somut şeylerin öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela; 6. sınıfta “Kur’an-ı Kerim’in Öğretici Nitelikleri” diye bir ünite var. Kuran hakkında yeterince bilgi sahibi olmayan öğrencilere özellikle bu tür ağır konular, yani düşünmeye yönlendirici konular bu yaş seviyesine ağır geliyor diye düşünüyorum. Çünkü bu konular işlenirken öğrencilerin sıkıldığını hissediyorum. Bunların yerine Kuran mealinden bölümlerin verilmesi daha çok hoşlarına gidecek, günlük hayatla ilgili veya daha dikkatlerini çekecek pasajların verilmesi onları düşünmeye daha iyi yönlendirir diye kabul ediyorum. Bu konular özellikle çocukların zekâ ve yaş seviyesine ağır geliyor. Aynı şekilde 7. sınıfta ‘Kuranda Akıl ve Bilgi’ ünitesi var. Bunlar işlenirken biraz zorluk çekiyoruz. (Ö7)”

“(…) kazanımların türüne göre konuşmak gerekir. Mesela 4. sınıfa Kur’an-ı

Kerim ünitesi koymuşlar ve ben çocuklara teknik konuları anlatmakta bazen çok zorlanıyorum. Hani Kur'an-ı Kerim anlatımı olan bir konu ama o kavramların içerisinde çocukların o dönemde algılamakta zorlandığı yerler var. 4. Sınıfa böyle bir ünite konması açısından mutlu olmuştum ama şöyle bir içini incelediğimde hani belki çok basit bir şey gibi gelebilir ama çocuklara cüz, sure kavramlarını anlatırken çok teknik kalıyor. Biraz daha o yaş seviyesine uygun olması gerekiyor. 8. Sınıflar için mezhepler konusu konuyor. Sanki uygun bir yaş basamağıymış gibi görünüyor ama onu bile anlamakta çok zorlanıyorlar. Yani mezhep kavramını anlatabilmekte çok zorlanıyorum. Neden ayrılık var? Neden farklılık var? Soruları soruluyor. Çünkü insanların farklı düşünebileceği düşüncesi bile onlar için böyle üstte kalan bir basamak. Ama kazanımlar genel olarak iyi (Ö9)”

“(…) mesela 7. Sınıftaki gayble ilgili konular; melek, şeytan ve ahiret inancı bir üniteye yer alıyor ve bu ünite oldukça yoğun ve sıkıştırılmış durumda. Dinin ve özellikle gaybi alana ait konuların belli bir noktaya hapsedilmesi gibi bir sonucu doğurmuş gibi gözüküyor (Ö11)”

“Genel olarak seviyelerine uygun ama bazı sınıflarda belki olabilir. Mesela 7. Sınıfta Kur'an ve yorum öğrenme alanında Kur'an'da akıl ve bilgi ünitesi vardı, O biraz 7'lerin seviyesine ağır gelebiliyor. Mezhepler konusunda da biraz 8. sınıflar anlamakta zorlanıyor. İşte kaza ve kader konusunda çok ciddi olmasa da orda biraz sıkıntımız var. Bu konular tabii ki öğrencilerin öğrenmesi gereken konular ama belki biraz daha basitleştirerek, biraz daha böyle hikayelerle süsleyerek verilirse daha iyi olur (Ö14)”

Öğretmenlerden bazıları (4) ise genel anlamda kazanımların öğrencilerin gelişim özellikleri açısından uygun olduğunu ancak bazı ünitelerin basit geldiğini ve tekrarlardan dolayı öğrencilerin sıkıldığını vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“Kazanımlar yaş seviyesine uygun ama örneğin; Hz. Muhammed ile ilgili 4. ve 5. sınıftaki üniteler 6. sınıfta da tekrarlanıyor. 8.sınıftaki konular çocuklara eskilerin tekrarı gibi geliyor ve sıkılıyorlar. Mesela; 8. sınıfta ahlak konusundaki alt başlıklar Hz.

Muhammed'in ahlakı ve güzel davranışlarıyla nerdeyse örtüşüyor. Aynı konuyu tekrardan görmüş gibi oluyorlar. 8. Sınıfta özellikle soyut ama çocukları sıkmayacak faaliyet ve etkinlikler lazım. Yoksa diğer konular çocuklara basit geliyor, tekrar istemiyorlar (Ö4)''

''Bazı ünitelerin kazanımları çok hafif geliyor. Mesele 8. sınıfın ünitelerine bakacak olursan orada din ve güzel ahlak konusu işlenmiş. Aynı sınıfın Hz. Muhammed öğrenme alanındaki ünite Hz. Muhammed' in hayatından örnek davranışlar konusunda da aynı maddeler var. Bir sonraki din ve kültür alanında da hemen hemen aynı şeylerin işlendiğini görüyoruz ve 4. sınıftan beri sürekli ahlak konularını gördüğü için hafif geldiğini ve öğrencilerin önemsemediğini hissediyorum (Ö17)''

Öğretmenlerin kazanımlarla ilgili belirttikleri hususlar onların uygulamada öğrencilerle olan etkileşimleri neticesinde yaşadıkları problemleri göstermektedir. Bu noktada öğrenci gelişim özellikleri açısından sorunlu görülen kazanımların program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin daha çok soyut konulara ait kazanımlarda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Dolayısı ile bu tür konuların öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurularak daha zengin ve seviyeye uygun etkinlik ve materyallerle öğretilmesi hususunda öğretmenlere destek vermek gerekmektedir.

Öğretmenler yeni DKAB programının kazanımlarını sayı itibariyle büyük oranda yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin kazanımların sayısı ile ilgili düşünceleri Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15		
<i>Kazanımlarının Sayısı Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kazanımların sayısı yeterli	13	65
Kazanımların sayısı yeterli hatta bazı konularda fazla	3	15
Bazı konularda kazanımlar yeterli değil	3	15
Kazanımlarda tekrarlar var	1	5

Öğretmenlerden bazıları (3) kazanım sayılarının bazı konularda fazla olduğunu belirtirken, bazı öğretmenler de (3) bazı konularda kazanımların eksik kaldığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu çerçevede ifade ettiği hususlardan bazıları aşağıda

sunulmuştur.

“Bazı yerlerde kazanımların sayısı yeterli değil. Mesela ‘Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım’ ünitesi var. Bu üniteyle ilgili çok fazla bilgi var ancak Kur’an-ı Kerim’le ilgili duygusal bir bağ oluşturabilecek bir hedef yok. Mesela namaz diye bir ünitemiz var, namazla ilgili her türlü bilgi var ama namazın içselleştirilmesi veya namaza karşı bir sevgi oluşturulmasına yönelik bir hava görmüyorsunuz (Ö3)”

“Bazı ünitelerde çok dar kalıyor. Bazen de geniş olarak geçmesi gereken bir yerde çok üstten geçiyor. Mesela namaz konusu, çok geniş bir konudur. Ama o kazanımları kazandırmak için bana belli bir süre vermiş, ben o kazanımı belki ancak iki hafta içinde yapabilirim ama o bir haftanın içine sığdırmış onu. Orada zorlanıyorum (Ö9)”

“Bana sorarsanız bazı konularda çok bile. Bir üniteyle ilgili o kadar çok kazanımlar var ki, 10-15 tane. Bu tür üniteleri bir ay işliyoruz. Bu kadar çok kazanımdansa ana başlıkları iyi öğretirsek yeterli olacağını düşünüyorum. Örneğin dinin temel konularında işte inanç konusunda bir tevhid, şirk, Allah düşüncesi kavramını kavratmak yeterli diye düşünüyorum (Ö10)”

“(…) bazı ünitelerde kazanımlarda çok tekrarlar olduğu zaman sorun oluyor. 7. Sınıfların müfredatını ben beğenmiyorum. Çünkü yedinci sınıfta konular içerik olarak çok kısa. Çok zevkli konular arka arkaya da gelmiyor. 8. Sınıfın da konularını zor bitiriyoruz. 7. sınıfta çabucak bitiyor. Mesela Kur’an konusuyla ilgili olarak çok tekrar var. Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed konusunda başlıklara baktığımız zaman hepsi birbirinden farklı şeyler söylüyor. Ama bir şey dediği zaman kitabın içindeki metinden tutun işte sınıfta sizin hani konuyu açmak için söylediğiniz şeyler hemen dönüp dolaşp bir ay boyunca neredeyse aynı şeyler oluyor ve hoş olmuyor. Mesela 6. sınıfta Peygamberin nitelikleri ile ilgili konuda da alt başlıklar açılmış, içi doldurulmaya çalışılmış. Ama işlerken bakıyorsunuz, çok tekrarlar yapılabiliyorsunuz. Ben o konularda programa bakmıyorum. Kendim tecrübeme dayanarak ne kadar vermem gerekiyorsa o kadarıyla iktifa ediyorum. Mesela namaz konusunda da zaman yetmiyor. Eğer adam gibi namaz kılmayı öğreteceksek o zaman ciddi manada bir

uygulama, uygulayarak göstermeniz gerekiyor. Namaz ünitesi bence geniş yani. Bir ayda arkadaşlar nasıl bitiriyorlar bilmiyorum. Hani örnek verilen çizelgeler var ya, oradan o zamanı bir türlü yakalayıp da bitiremiyorum (Ö15)”

“Genel olarak yeterli ama bazı konularda eksiklikler var. Mesela 6.sınıfta peygamberimizin hayatı var biraz yüzeysel kalıyor gibi, daha derinlemesine incelenebilir. Mesela peygamberimizin savaşları birer ikişer cümle ile geçiştirilebiliyor. Hudeybiye antlaşmasının ayrıntılı sonuçları incelenmeyebiliyor. O gibi eksiklikler var. Biraz daha geniş olabilir yani (Ö18)”

Programın kazanımlarının birbirleriyle tutarlılığı konusunda ise öğretmenlerin hiçbirisi bir tutarsızlık görmediklerini belirtmişlerdir. Bu da kazanımların birbirlerini destekleyici nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca görüşmede kazanımlar ile ünite konu açılımları arasında bir tutarsızlık olup olmadığı da gündeme gelmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki değerlendirmeleri Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16	
<i>Kazanımlar ile Ünite konu Açılımları Arasındaki Tutarlılığa Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>
Kazanımlarla ünite konu açılımları tutarlı	16
Bazı kazanımlar ve alt başlıklarda tutarsızlıklar var	4

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (16), kazanımlar ile ünite açılımları arasında herhangi bir tutarsızlık olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle yeni programda öğrenme alanlarının getirilmiş olması, ünite konu açılımları ile kazanımlar arasında oluşabilecek tutarsızlıkları önemli ölçüde giderdiği söylenebilir. Ancak bazı öğretmenler (4), bazı kazanımlar ile ünite konu açılımları arasında tutarsızlıklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Bazen kazanım biraz daha ütöpik kalabiliyor. Alt başlıklar biraz daha sınırlı olabiliyor. Çok şey kazandırmayı amaçlamışlar ama içerikte yeterli bilgi yok. Mesela 5. sınıfta Allah inancı konusu çocuklarda daha tam olarak zihinsel gelişim olmadan verilmeye çalışılıyor ama çok zor. Kazanım olarak işte ‘Allah inancını bilir, tevekkül eder, dua ettiğinde yanında olduğunu bilir’ gibi şeylerin ben çocukta yüzde yüz bir gelişme sağlandığına inanmıyorum. Ben sınıfta anlattığım dersi bir sevgi unsuru olarak

çocuğun kafasında bir Allah imajı oluşturmaktan öte görmüyorum (Ö8)”

“(…) mesela 4’lerde ‘Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?’ ünitesi var. Çok genel bir başlık ama bu başlığın altında konunun içindeymiş gibi görünen çok farklı şeyler de var. 6’larda yine ‘Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri’ diye bir konu vardı. Bu ünitenin ne anlatmaya çalıştığını henüz anlayabilmiş değilim. Çünkü Kur’an-ı Kerim’le ilgili olarak tam böyle anlatmak istediği, vermek istediği şeyi yuvarlak cümlelerle anlatmış (Ö9)”

Programın kazanımlarının mevcut koşullarda gerçekleştirilebilirliği konusunda öğretmenlerin düşüncelerini incelediğimizde öğretmenlerin yarıdan fazlası % 55 (11) kazanımların kısmen gerçekleştirilebildiğini belirtmişlerdir. Tablo 17’de de görüleceği üzere öğretmenlerin sadece % 15’i (3) bütün kazanımların gerçekleştirilebileceğini düşünmektedirler. Bazı öğretmenler ise (3) bazı kazanımların gerçekleştirilemediğini, bazıları da (3) öğretmenin gayret göstermesi halinde büyük oranda kazanımların gerçekleştirilebildiğini söylemişlerdir.

Tablo 17 <i>Kazanımların Mevcut Koşullarda Gerçekleştirilebilirliğine Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kazanımlar mevcut koşullarda kısmen gerçekleştiriliyor	11	55
Bazı kazanımlar mevcut koşullarda gerçekleştirilemiyor	3	15
Öğretmenin gayretiyle büyük bir kısmı gerçekleştirilebilir	3	15
Kazanımlar mevcut koşullarda tamamen gerçekleştirilebilir	3	15

Kazanımların mevcut koşullarda kısmen gerçekleştirilebildiği veya bazı kazanımların gerçekleştirilemediğine dair düşünceler öğrenme-öğretme sürecinde bazı sorunlara işaret etmektedir. Öğretmenler mevcut koşullarda kazanımların gerçekleştirilememesinin gerekçelerini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programın kazanımlarını gerçekleştirmekteki yeterlik durumları, okulun ve sınıfların fiziki ve teknik alt yapısındaki eksiklikler, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, DKAB dersinin ders saati olarak yetersiz olması gibi hususlar ön plana çıkmaktadır. Kazanımların gerçekleştirilmesindeki en önemli problemleri öğretmenler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

✓ *Öğretmenlerin istenilen yeterlikte olmaması ve eski alışkanlıklar (7)*

- ✓ *Okulun ve sınıfın fiziki ve teknik alt yapısının yetersizliği (4)*
- ✓ *Sınıf mevcutlarının kalabalık olması (3)*
- ✓ *Ders saatinin yetersiz olması (3)*
- ✓ *Okulun gerekli materyal desteğini sağlamaması (2)*
- ✓ *Toplumdaki dine olumsuz bakış, dinin ikinci, üçüncü planda bir yere sahip olması (2)*
- ✓ *Sınavlarda DKAB dersinden soru çıkmaması nedeniyle ilgi eksikliği (2)*
- ✓ *Etkinliklerin az olması (2)*
- ✓ *Çevrenin olumsuz etkisi (2)*
- ✓ *Tatiller, törenler nedeniyle konuları yetiştirmek için bazı kazanımların işlenmemesi (1)*
- ✓ *Öğrenci hazır bulunuşluğundaki eksiklikler (1)*
- ✓ *Ders kitaplarının iyi olmaması (1)*
- ✓ *Medyanın ve internetin olumsuz etkisi (1)*
- ✓ *Derste öğretilenlerin toplumsal karşılığının olmaması (1)*
- ✓ *Ünitelerin yetersizliği (1)*
- ✓ *Yaz dönemine yakın zamanda işlenen ünitelerin verimli geçmemesi (1)*
- ✓ *Kaynaştırma sınıflarındaki problemliler öğrenciler (1)*

Öğretmenlerin kazanımların mevcut koşullarda gerçekleştirilebilirliğine dair belirtmiş olduğu görüşlerinden bazıları şöyledir:

“(…) mesela; törenler, tatiller nedeniyle üniteyi yetiştirebilmek için hızlı

anlattığım, es geçtiklerim olabiliyor. Dolayısıyla derslerimizi bir şekilde yetiştirmek zorundayız. Önemsiz gördüğümüz bazı kazanımları atlayabiliyoruz (Ö1)”

“Ders saati nedeniyle kazanımların mevcut şartlarda kazandırılması açısından program yeterli değil. Ancak birkaç ünite dışında kazanımlar en azından yıllık plana uygun bir şekilde işlenebilir. Mesela; namaz ibadeti ünitesi genişlik açısından çok fazla, süre olarak çok kısa. Süre yetişmiyor bir kere. Kendi açımdan söyleyecek olursam eğer, okul bana materyal ihtiyacı konusunda sıkıntı çıkartmazsa bunları verebileceğimi düşünüyorum. Ama genelde öğretmenlerin bu müfredata çok fazla yetişemediklerini düşünüyorum. Yani biraz geri kalıyorlar. Özellikle mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler (...) (Ö3)”

“(...) özellikle toplumun dine bakış açısı bu hedeflerin veya kazanımların gerçekleştirilmesini büyük oranda engelliyor. Çünkü din ikinci, üçüncü planda ilgilenilmesi gereken veya hayatın sadece belirli bir dönemini ilgilendiren bir konuymuş gibi algılandığı için ihtiyaç veya ilgi olarak hissedilmiyor. Dolayısıyla da zoraki sınıfta veya okulda görülmesi gereken bir dersmiş gibi kabul ediliyor. Bu da ister istemez öğrenciyi ilgisizliğe yönlendiriyor. Bir de sınavlarda soru sorulmaması, DKAB dersinin karne notunun mutlaka yüksek olması gibi bir izlenim olması aileyi ve toplumu da böyle bir baskıya yönlendiriyor. Bunlar sınıf ortamını kötü etkilediği için öğrenimi ve diğer davranışları da etkiliyor. Sınıfların kalabalık olması da bire bir etkilidir. Yeni çıkan yöntemleri uygulama konusunda okulun fiziki durumu müsait değilse; bilgisayar, teknolojik donanımlar yoksa bunlar da etkili oluyor (...) (Ö7)”

“(...) öz eleştiri yaparak başta öğretmeni söylemek gerekir. Yani öğretmen öncesinde az çalıştığında o kazanımları daha az oranda kazandırmış oluyor çocuğa. Bir ön hazırlık olmadığı zaman bu sistem yürümüyor. Çocukların hazır bulunuşlukları da o derece önemli. Yani çevre, medya, aile, öğrencinin bulunduğu yaş dönemindeki ruhsal durumu, yani çocuklar ergenlik döneminde oldukları için çok daha dikkatleri dağınık, buna benzer sıkıntıları var. Bu da etkiliyor (...) (Ö8)”

“(...) sizin okulda verdiğiniz, vermeye çalıştığınız bir kazanımın toplumda bir karşılığının olmaması da problem olabiliyor. Bu tür engeller açısından baktığımızda

yüzde yüz gerçekleştirilmesi zor. Zaten herhalde hiçbir program da böyle bir iddiayı ortaya atmaz. Etkinliklerin az olması, ders sayısının sınırlılığı vb. bunlar kazanımlar noktasındaki sınırlılıklardır (Ö11)”

“(…) çevre etkisini göz önünde bulundurmak lazım. Çocuklar bir bombardıman içinde. Yani televizyon, internet, ondan sonra dışarı çıktığında karşılaştığı şeyler, sigara, alkol, uyuşturucu kullanımı vs. çocuklar müthiş bir bombardıman ve ahlak erozyonu içerisinde. Dolayısıyla öğretim süreci çocuklara çok fazla etkili olmuyor. Bir şekilde aileyi de bunun içine sokmak gerekiyor. Burada öğretmene çok rol düşüyor. Ailenin de bu sürece destek olması gerektiğini aileler ile paylaşması gerekiyor. Çocukları bu erozyondan korumak çok zor bir süreç. Çocuklara öğrettiğimiz şeyleri çevre çok değiştiriyor (...) (Ö16)

Programın amaç ve kazanımları konusunda öğretmenlerin bazı önerileri olmuştur. Uygulamada gördükleri ve yaşadıkları problemleri dile getirdikleri düşünülürse program geliştirme çalışmalarında bu önerilerin bilinmesinde yarar vardır. Bu bağlamda genel olarak yukarıda amaç ve kazanımlara dair aktarılan bulgular dışında öğretmenlerden bazılarının spesifik önerilerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- ✓ *Sadece zihinsel süreçler değil, yaparak yaşayarak öğrenme konusu da hayata geçirilmeli, yani sadece öğretim değil, eğitim de olmalı. (Ö11, Ö16)*
- ✓ *Ezber süre ve duaların Türkçe anlamları üzerinde bilişsel akıl yürütmeyi sağlayacak kazanımlar eklenmeli (Ö3)*
- ✓ *Zihinsel ve analitik düşünme daha fazla öne çıkarılmalı ve öğretmenlerin uygulama yetersizlikleri giderilmeli (Ö6)*
- ✓ *Kazanımları için daha fazla materyal hazırlanmalı (Ö4)*
- ✓ *Kazanımlar noktasında öğretmen inisiyatifine imkan veren esneklikler olmalı (Ö12)*
- ✓ *Farklılıkları daha fazla öne çıkararak, daha çoğulcu bir program olabilir (Ö13)*

✓ 7. ve 8. sınıfların kazanımları biraz daha arttırılmalı (Ö19)

5.3.4. Programın İçeriği ile İlgili Bulgular

Öğretmenlere programın içeriği ile ilgili çeşitli temalar altında sorular yöneltilmiştir. İçeriğin programın amaçları ile tutarlılığı, öğrenme alanları ile ünite ve konuların dağılımındaki bütünlük, içeriğin öğrenci seviyesine uygunluğu, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme düzeyi, içeriğin istenilen kazanımlara ulaştırma noktasındaki yeterliliği, içerikle kazanımların tutarlılığı, içeriğin boyutu, içerikteki İslam ve diğer dinlerle ilgili bilgilerin yeterliği, nasıl bir din (İslam) anlatıldığı ve programın içeriğinin ders kitaplarına ne düzeyde yansıdığına dair oldukça kapsamlı sayılabilecek veriler bu başlık altında incelenecektir.

Öğretmenler, DKAB programı içeriğinin, genel olarak amaçlarla tutarlılığı konusunda büyük oranda olumlu bir düşünce ve tutuma sahiptirler. Tablo 18’de öğretmenlerin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 18 <i>DKAB Programının İçeriğinin Amaçlarla Tutarlılığı Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İçerikle amaçlar tutarlı ve örtüşüyor	12	60
İçerikle amaçlar tutarlı ama bazı konulara daha fazla yer verilebilir	5	25
Amaçlar iddialı, içerik ise yüzeysel	1	5
İçerikle amaçlar tutarlı ama bazı konularda tekrarlar oluyor	1	5
İçerik amaçlara ulaştırılabilir ama evrensel amaçlarda eksik kalıyor	1	5

Öğretmenlerden elde edilen verilere göre DKAB programının içeriği programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli gözükmektedir. Öğretmenlerin % 60’ı (12) bu kanaati taşımaktadırlar. Öğretmenlerin % 25’i (5) programın içeriği ile amaçları tutarlı görmekte ancak bazı konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerden bir tanesi amaçların iddialı, içeriğin ise bunları gerçekleştirme noktasında yüzeysel kaldığını, bir diğeri bazı konularda tekrarların olduğunu, bir başka öğretmen de evrensel amaçların eksik kaldığını söylemiştir. Öğretmenlerin bu düşüncelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“(…) eskiye göre çok daha iyi tabi. Ama yeterli mi? Yeterlidir dersek doğru

olmaz, çünkü dünya sürekli değişiyor. Örneğin;, eski müfredatta melekler ve ahiret konusunda, cinler ve ünitenin sonunda da satanizm konusu vardı. 2007’de yenilenen müfredatta cin konusu da satanizm konusu da çıkartıldı. Satanizm açısından yerinde bir şeydi. Çünkü artık gündemden düşmüştü. Ama onun yerine bana sorarsanız yeni bir şey konması gerekiyordu. Bugün uyuşturucuyla veya gençliğin yeni yönelimleriyle ilgili onları zararlı akımlara yöneltecek olan herhangi bir şey onun yerine monte edilebilirdi. Cinler konusu vardı, cinler konusu çıkartıldı. Bundan sadece bir cümleyle bahsedilir hale geldi. Bence o çok yerinde olmadı. Öğretmen bunları öğretmekte biraz zorluk çekiyordu (...) (Ö3)”

“Amaçlar çok iddialı geldi bana, tutarlı desem tam tutarlı değil. yani bu amaçlar bu programla kısmen gerçekleştirilebilir. Mesela programda diyor ki; “şu sorulara çocuk cevap verebilmeli”. Ama bu üniteyle çocuk sorulara cevap veremez. Aslında bu ciddi bir problem, çünkü biz çok yüzeysel veriyoruz. Amaçlar çok iddialı, içerik yüzeysel, yani içerik aynı derinlikte değil (Ö10)”

“Programda genel olarak içerik amaçlarla tutarlı. Eksik olarak gördüğüm şey ise, güncel konulara belki fazla değinilmemiş olması. Belki bir ünite de günümüzde öğrencilerin çok merak ettiği, özellikle medyada tartışılan konulara ayrılabilir (Ö14)”

“(…) kendi içinde tutarlı ama gereksiz bazı uzatmalar oluyor. Mesela 8. sınıfta Hz. Muhammed’in Örnek Ahlakı konusu var. Bir sonraki ünite yine ahlak konusuyla devam ediyor. Bir de Dinler ve Evrensel Öğütleri konusu var. Üçünde de ahlaki konular var. Şimdi çocuğa sürekli aynı şekilde benzer şeyleri veriyorsunuz. Öğrenciler bunlardan çabuk sıkılıyorlar... çok tekrar yapıyoruz. O zaman insan heyecanını yitiriyor (Ö15)”

“Genel amaçlara baktığımız zaman bireysel, toplumsal amaçlar var. Ahlaki değerlerin çok vurgulandığını hissediyoruz. Bunlar gerçekleştirilebilir. Ama evrensel ve kültürel açıdan gerçekleşmiyor diye düşünüyorum. Evrensel açıdan biraz eksik kalıyor. Ünitelerin yetersizliğinden veya çok etkili bir şekilde anlatılmamasından kaynaklanıyor ama diğer amaçlarına ulaşabildiğini hissedebiliyorum (Ö17)”

“(…) Bu içerikle bu amaçlar gerçekleştirilebilir ama bazı konularda gerçekleştirmek zor tabi ki. Mesela “diğer inanışlara karşı saygılı olmak”, “onlar hakkında bilgi edinmek” bu programda gerektiği kadar yer bulmuyor. Hem din içi, hem dinler arası (….) (Ö19)”

“Bence tutarlı. Belki diğer dinlere bakış açısı noktasında sıkıntı var. Bir de özellikle 8. Sınıflarda İslam düşüncesindeki yorumlar konusunda dinin özüyle alakalı bir sorun varmış gibi çocuklarda bakış açısı oluşabiliyor. Onu vermek konusunda amaçlarda sıkıntı var. Diğer dinlerle alakalı belki biraz daha farklı şeyler eklenebilir diye düşünüyorum. Genel olarak program amaçları kapsıyor (Ö20)”

Öğretmenlere yeni programda yer alan öğrenme alanları ile ünite ve konuların dağılımı hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve yeni düzenlemelerin uygulamaya yansımaları ve etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 19

<i>Programdaki Öğrenme Alanları, Ünite ve Konuların Dağılımı Hakkında f</i>	<i>%</i>
<i>Öğretmenlerin Görüşleri</i>	
Öğrenme alanları, ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük var	10 50
Öğrenme alanları, ünite ve konular daha kategorik ama bazı noktalarda problemler var	10 50

Tablo 19'daki sonuçlara göre öğretmenlerin tamamı, öğrenme alanları, ünite ve konuların dağılımında belli bir denge ve bütünlüğün gözetilmiş olduğunu söylemektedirler. Ancak öğretmenlerin yarısı (10) ünite ve konuların kategorik olarak düzenlenmesine rağmen bazı konularda problemler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygulamada ünite ve konuların dağılımı noktasında problem gördüğü hususlar aşağıda listelenmiştir.

- ✓ *Sınıfta Hz. Muhammed öğrenme alanındaki “Hz. Muhammed ve Aile Hayatı” ünitesi yüzeysel ve tekrara düşen boyutlar var (Ö1)*
- ✓ *4. Sınıftaki öğrencilerin çocuk olduğu unutulmuş, üniteler ve ünitelere verilen süreler gerçekçi değil. Öğrenci merkezli ders işlemek gerekiyor, bu şekilde üniteleri zamanında bitirmek zor (Ö2)*

- ✓ 6. Sınıfta Din ve Kültür öğrenme alanındaki “İslamiyet ve Türkler” ünitesi çocuklar için ağır (Ö4)
- ✓ 8. Sınıfta Kur’an ve Yorumu öğrenme alanındaki “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi yüzeysel, aynı zamanda güncel değil (Ö4)
- ✓ 7. Sınıfta İnanç öğrenme alanındaki “Melek ve Ahiret İnancı” ünitesinde önceki programda yer alan ‘cinler’ konusunun çıkarılması yanlış, çocukların çok sorusu var (Ö4)
- ✓ Öğrenme alanları tasnifi öğrencilerin zihinlerinde tam oturmuş değil, sadece öğretmen bu bütünlüğün farkında (Ö6)
- ✓ Konular işlenirken Kur’an ve Meali ile ilgili yeterli örnekler verilmemiş (Ö7)
- ✓ 5. Sınıfta İnanç öğrenme alanındaki “Allah İnancı” ünitesi öğrenciler için ağır, çocuk Allah inancı konusunda yeterli bilgi elde edemiyor ve sonraki sınıflarda sorun oluşturuyor (Ö8, Ö20)
- ✓ 7. Sınıfta İnanç öğrenme alanındaki “Melek ve Ahiret İnancı” ünitesinde melek, şeytan ve ahiret inancına dair konular bir üniteye sıkıştırılmış, çok yoğun (Ö11)
- ✓ 6. Sınıfta İbadet öğrenme alanındaki “Namaz İbadeti” ünitesi çok geniş ama bu üniteye ayrılan süre az (Ö11, Ö18, Ö20)
- ✓ Hz. Muhammed öğrenme alanında 4. Sınıfta doğumundan peygamberliğine kadar Peygamberin hayatı anlatılıyor, sonra bir ara verilip 5. Sınıfta Peygamberin aile hayatına yer veriliyor, 6. Sınıfta ise tekrar Mekke dönemine dönülerek devam ediliyor. Bu bir kopukluk oluşturuyor. Hz. Peygamberin hayatının tarihsel olarak bir süreklilik içinde verilmesi daha verimli olabilir (Ö17)
- ✓ 4. Sınıfta Kur’an ve Yorumu öğrenme alanındaki “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım” ünitesi öğrenciler için çok erken bir konu. Teknik kavramlar

öğretimi zorlaştırıyor (Ö18, Ö20)

- ✓ *Hz. Muhammed öğrenme alanındaki ünitelerde sınıflar düzeyinde farklı boyutlar işleniyor. Ancak bu ünitelerde tekrarlar oluşuyor. Örneğin; Hz. Peygamberin örnek ahlakı, güzel davranışları gibi konular birbirini tekrar ediyor (Ö18)*
- ✓ *5. Sınıfta “Kur’an’da Kıssalar” ünitesinde dört peygamberin kıssası anlatılıyor, diğerleri arka planda kalıyor. Her sınıf düzeyinde özellikle çizgi filmleri de olan iki tane peygamber kıssası verilebilir (Ö20)*
- ✓ *6. Sınıfta Namaz ibadeti ünitesinde abdestle ilgili konular yeterli düzeyde yer almıyor. Daha ayrıntılı bilgiler konmalı (Ö20)*

DKAB programının ünite ve konularının öğrenci seviyesine uygunluğu noktasında öğretmenlerin değerlendirmeleri de araştırma kapsamında ele alınmıştır. Bu konu bağlamında öğretmenlere yönelmiş olduğumuz soruya verilen cevaplar Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

<i>Ünite ve Konuların Öğrencilerin Seviyesine Uygunluğu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Genel olarak uygun ama bazı konular öğrenci seviyesi açısından problemlidir</i>	11	55
<i>Ünite ve konular seviyeye uygun</i>	5	25
<i>Ünite ve konular uygun fakat öğrenci seviyesine göre anlatma da zorluk var</i>	4	20

Öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında programdaki ünite ve konuların genel anlamda öğrenci seviyesi açısından uygun olduğu belirtilmektedir. Ancak öğretmenlerin % 55’i (11) bazı konuların öğrenci seviyesi açısından problem oluşturduğunu, % 20’si ise ünite ve konuları öğrenci seviyesine uygun görmekte birlikte bunların öğrenci seviyesine göre işlenmesi sürecinde öğretmen faktöründen kaynaklanan zorluklara işaret etmektedirler. Öğretmenlerin görüşmelerde gündeme getirdikleri ve öğrenci seviyesi açısından problem oluşturan konular sınıflara göre aşağıda yer almaktadır:

- ✓ *Sınıfta “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım” ünitesi. Öğrenci seviyesi için ağır, teknik*

kavramlar var (Ö19, Ö20)

- ✓ 5. Sınıf “Allah İnancı” ünitesi. Öğrenci seviyesi için ağır (Ö1, Ö8, Ö20)
- ✓ 5. Sınıfta “Allah İnancı” ünitesi. Allah’ın sıfatları kitaplarda ‘kadem, beka vb.’ şekilde geçiyor. Bu tür kavramları kullanmak öğrencilerde öğrenmeyi zorlaştırıyor (Ö4)
- ✓ 6. Sınıfta “Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri” ünitesi. Öğrencilerin seviyesinin üzerinde kalıyor (Ö7)
- ✓ 7. Sınıfta “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesi. Öğrencilerin seviyesinin üzerinde kalıyor (Ö7, Ö11, Ö14)
- ✓ 8. Sınıfta “Kaza ve Kader” ünitesi. Soyut bir konu ve öğrenciler için ağır (Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö14)
- ✓ 8. Sınıfta “İslam düşüncesinde Yorumlar” ünitesi. Yorum farklılıklarında net olmayan ifadeler var, öğrenci seviyesi açısından problem oluşturuyor (Ö3, Ö7, Ö10, Ö14)
- ✓ 8. Sınıfta “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” ünitesi. Mükellef olmayan öğrencilere anlatmakta zorluk yaşıyor (Ö2, Ö7)
- ✓ İçerikte yer alan Ahlak konuları soyut kalıyor. Bunların öğrenci seviyesine göre anlatılmasında problemler yaşıyor (Ö10, Ö20)
- ✓ Din ve Kültür öğrenme alanındaki üniteler, doğrudan dinle ilgili konular olmayabiliyor. Öğrenciler açısından bile gereksiz görülebiliyor (Ö11)
- ✓ Ünite ve konularda verilen Kur’an ayetlerini öğrenciler anlamakta çok zorluk çekiyor (Ö9)

Öğretmenlerin belirtmiş olduğu ünite ve konulara bakıldığında daha çok, 4. Sınıfta “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım” ünitesi, 5. Sınıfta “Allah İnancı” ünitesi, 7. Sınıfta “Kur’an’da Akıl ve Bilgi, 8. sınıfta, “Kaza ve Kader”, “İslam Düşüncesinde Yorumlar”

ve “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” ünitesinin öğrencinin öğrenmesi açısından zorluklara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ünitelerdeki ahlaki konuların öğrenciler açısından soyut kalması da öğretmenlerin zorlandıkları hususlardan bir tanesi olarak gözükmektedir. Ayrıca bir öğretmenin ünite ve konularda kullanılan Kur’an ayetlerini öğrencilerin anlaması noktasında yaşadığı sorunu dile getirmesi dikkat çekicidir. Programın öğrencileri doğrudan dinin birincil kaynağı olan Kur’an’la buluşturmayı ve onu anlamayı öncelemesi açısından bu nokta üzerinde durulması önemli gözükmektedir. Bu öğretmenin Kur’an ayetlerinin kullanımı ile ilgili belirttiği şu hususun göz önünde bulundurulması öğrenme öğretme sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci açısından anlamlı gözükmektedir: “(...) öğrenci seviyesi açısından ünite ve konularda kullanılan Kur’an-ı Kerim ayetlerinin çok problemlili olduğunu düşünüyorum. Çocukların bunu anlamakta çok zorlandıklarını, Kur’an’ı anlaşılabilir hatta okunduğunda yanında kalın büyük bir sözlük de bulundurulması gereken bir kitapmış gibi algıladıklarını görüyorum. Bu müfredat, ayetleri çocukların okuma tarzına yakın yapmış ama yine de problem var bence. Müfredatın bu konudaki dili biraz daha öğrenci seviyesine çekilebilir (Ö9)”. Öğretmenlerin değerlendirmeleri doğrultusunda yukarıda belirtilen ünite ve konulara dair hususların program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması programların etkililiği açısından önemlidir.

DKAB programındaki içeriğin öğrencileri beklenen kazanımlara ulaştırmada yeterli olup olmadığına dair öğretmenlerin fikirleri alınmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (14) içeriğin öğrencileri arzu edilen kazanımlara ulaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden üç tanesi (3) içeriğin kazanımlara ulaştırma noktasındaki yeterliliğini belirtmekle birlikte, bunun gerçekleşmesinin öğretmenin performansına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden üç tanesi de (3) içeriğin kazanımlara ulaştırmada tam olarak yeterli olmadığını belirtmiştir. Dersin programın öngördüğü şekilde öğrenci merkezli olarak işlenmesi durumunda zamanın yetersiz gelmesi ve bazı kazanımların verilememesi, kitapların iyi olmamasından dolayı öğretmene nitelikli ve zengin bir içerik sunamaması ve öğretmenlerin etkinlik ve materyaller için daha fazla zaman harcamak zorunda kalması bunun nedenleri arasında gösterilmektedir. İçeriğin arzu edilen kazanımlara ulaştırması için öğretmene alternatif ve örnek olabilecek zengin bir etkinlik ve materyal desteğinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verip vermediği, öğrencilerin hangi konularda öğrenmeye ilgi ve ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Öğretmenler genel olarak DKAB programının içeriğini öğrenci ilgi ve ihtiyaçları için yeterli görmekle birlikte spesifik olarak uygulamada öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeyen bazı konuları ön plana çıkarmaktadırlar. Bu çerçevede öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye ilgisi olduğu halde bazı konuların müfredatta olmadığını veya yetersiz olduğunu (10), bazı konuların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığını ve yeterli düzeyde ihtiyaca cevap vermediğini (6), çocukların güncel hayatta duydukları konuları derste çok fazla sorduklarını (3), ayrıca bazı konuların öğrenciler tarafından din dersinin konusu olarak algılanmadığını (1) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçları kapsamında içerikle ilgili belirttikleri hususlar şöyledir:

- ✓ *Sınıfta Melek ve Ahiret inancı ünitesinde cinler konusu yeni programda yer almıyor. Cinler konusu öğrencilerin en çok soru sorduğu ve öğrenmek istediği konulardan birisidir. Çocukların çevreden edindiği birçok korkuları var. Bunların okul programı içerisinde sağlıklı bir bilgi ile giderilmesi gerekiyor. Bu nedenle cinler konusunun programa alınması faydalı olur (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20). İki öğretmen cinler konusunun yeni programdan çıkarılmış olmasını uygun görmektedir. Öğrenci sorularına göre bu konuda bilgilendirme yaptıklarını belirtmişlerdir (Ö16, Ö18)*
- ✓ *7. Sınıfta Melek ve Ahiret inancı ünitesinde “Toplumda yaygın olan batıl inançlar” konusunda öğrencilerin çok ciddi merakları ve soruları oluyor. Bu bağlamda ‘Fal, büyü, burçlar, ruh çağırma, türbe ziyareti, evlilikle ilgili batıl düşünceler’ öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır. Programda yer alan içerik öğrenci ilgi ve ihtiyacı açısından yetersiz kalmaktadır. Bu tür konular biraz daha zenginleştirilerek öğrenciler için daha tatmin edici hale getirilebilir (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20)*
- ✓ *7. Sınıfta Melek ve Ahiret inancı ünitesinde gaybi ve uhrevi konularla ilgili öğrencilerin ilgi ve soruları söz konusudur. Bu çerçevede ‘ölüm ve ötesi, kabir*

hayatı, ruh, rüyalar, kıyamet alametleri, ahiret hayatı, cennet ve cehennem' gibi konular öğrencilerin en çok ilgi gösterdikleri konulardır. Programda bu konularla ilgili öğrenci ilgi ve ihtiyacı tam olarak karşılanamıyor. (Ö5, Ö6, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19). Öğrencilerin ön plana çıkardığı konuların bir kısmı dini açıdan tartışmalı konular olduğu için bunların programda olmasının bu dönem çocukları açısından sorunlar teşkil edebileceği de ayrıca belirtilmiştir. Ancak öğretmenler öğrenci seviyesini gözetererek bu konulara ders içerisinde cevap vermeye çalışmaktadırlar.

- ✓ *5. Sınıfta “Kur’an’da Kıssalar” ünitesi öğrencilerin ilgisini çekiyor. Ancak bu kıssaların çocuk için ne anlam ifade edeceği konusunda içeriğin sunumunda yetersizlik söz konusu. Ayrıca sadece birkaç peygamberin kıssalarının yer alması, diğer peygamberlere yer verilmemesi öğrenciler tarafından sorgulanmaktadır. Bir de geçmiş toplumların başlarına gelen olumsuz hadiseleri anlatan kıssalar öğrencileri meşgul ediyor (Ö4, Ö8, Ö13)*
- ✓ *Günlük yaşamda gerek çevreden gerekse medya organlarından edinilen günlük hayattaki haramlar, güncel ilginç meseleler gibi bazı konular sınıf ortamına taşınmaktadır. ‘yapılan davranışın dinin neresinde durduğu, kişinin Allah katındaki değeri, evlilik törenleri, çocuğun doğumundaki dini ritüeller, yılbaşı kutlama, piyango çekilişleri, doğum günü eğlencesi ve kutlaması’ konuları öğrencilerin merak ettikleri meselelerdir. Bu çerçevede ‘Yılbaşı kutlama, piyango çekilişleri helal mi, haram mı?, hangi şeyler kumara girer, hangileri girmez?, faiz neden haram? Doğum günü kutlamak günah mı? tarzında sorular sorulmaktadır. Bu konularla alakalı kitapta öğrenciler gerekli içeriği bulamamaktadır. (Ö4, Ö11, Ö16, Ö19). Toplumun din ve kültür karışımı uygulamalarının söz konusu olduğu bu tür durumlarda program açısından nasıl bir çözüm üretileceği meselesi ciddi bir mesele olarak karşımızda durmaktadır. Bu tür hadiselerle dair programda bazı içeriklerin sunulması toplumsal tepkileri de beraberinde getirme riski taşımaktadır. Bu nedenle bu konuları doğrudan programa koymak yerine, bunların öğrenci ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde seviyeye uygun bir şekilde nasıl anlatılabileceği konusunda öğretmene*

rehberlik yapacak bazı anekdotların öğretmen kılavuz kitabında verilmesi ve öğretmene bu konuda bir alan bırakılması çözüm yolu olarak düşünülebilir.

- ✓ 6. Sınıfta yer alan 'Namaz İbadeti' ünitesi ile ilgili öğretmenlerin farklı bazı değerlendirmeleri söz konusudur. Bir öğretmen önceki programda yer alan 'Namaz ibadetini yapıyorum' tarzındaki ünite adlandırmalarının öğrenciye daha sıcak geldiğini ve öğrenci ilgisini arttırdığını belirtmiştir (Ö3). Bir başka öğretmen ise namaz ibadetine sadece 6. Sınıfta değinilmesinin yetersiz kaldığını vurgulamıştır. 5. Sınıfta başlıca ibadetler başlığı altında verilen yüzeysel bilgi dışında başka hiçbir üniteye namazla ilgili bir içeriğin söz konusu olmadığını söylemiştir (Ö4). Bazı öğretmenler ise namazla ilgili güncel hayattaki bazı konuların öğrenciler tarafından sınıfa taşındığını belirtmektedirler. Bu kapsamda 'namazda kadının niçin erkeğin arkasında durduğu? namazda kadının başının örtülü olması gerektiği, erkeklerin neden başının açık olabileceği? bunun eşitlik ve adalet açısından sorgulanması' (Ö6), ayrıca 'namazın vaktinin nasıl belirleneceği? kıblenin nasıl bulunacağı?' (Ö15) öğrencilerin gündeme getirdikleri konulardır.
- ✓ 8. Sınıfta Kaza ve Kader ünitesi işlenirken 'ecelin oluşumu, astronominin din ile ilişkilendirilmesi, kader, alın yazısı' konuları öğrencilerin ilgisini çekmekte ve merakla soru sormaktadırlar. Bu konularda öğrenciyi tatmin edecek bir içeriğin sunulması önerilmektedir (Ö5, Ö20)
- ✓ 7. Sınıfta Ramazan ayı ve oruç ibadeti ünitesinde 'fidye, kefaret orucu vb.' günlük hayatla bağlantılı çok soru geliyor. Ancak programda bu konular yüzeysel ve yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları kapsamında orucun günlük hayattaki çeşitli yansımalarına dair bazı içerik eklemeleri düşünülmelidir (Ö9, Ö11).
- ✓ 'Biz nasıl ve nereden yaratıldık?', Allah'ı kim yarattı?, Allah'ın her şeye gücü yeter mi? gibi konular öğrenci tarafından çok merak edilmektedir (Ö6, Ö13, Ö20). Bir öğretmen özellikle insanın nereden yaratıldığı konusunda 6. Sınıfların Fen Bilgisi dersinde işlenen Darwinizm konusu nedeniyle

öğrencilerde 'biz maymundan mı geldik, yoksa Hz. Adem ve Havva'dan mı?' şeklinde bir kafa karışıklığı oluştuğunu, bu konu ile ilgili olarak diğer disiplinlerle ilişkilendirme noktasında bir problem olduğunu belirtmiştir (Ö20).

- ✓ *6. ve 7. sınıflarda öğrenciler tiyatro ve hikaye gibi etkinlikleri çok seviyorlar, ama içerik bu konuda yetersiz kalıyor, öğrencinin ilgisi azalıyor (Ö2)*
- ✓ *8. Sınıfta zekat konusu öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Daha güncel bir şekilde sunulmalıdır (Ö3)*
- ✓ *8. Sınıfın son üç ünitesi öğrencilerin ilgisini çekmiyor (Ö4)*
- ✓ *Ahlaki konulara çocukların ilgisi az oluyor. Bu konular için oyuna dayalı etkinlik ve materyaller yetersiz kalmaktadır (Ö4)*
- ✓ *Programdaki bazı konular dinin ve din kültürünün konusu değil. Atatürk'ün dinle ilgili görüşleri, milli bayramlar vs. diğer derslerde de işlenen konular. Öğrencilerin ilgisi az oluyor (Ö10)*
- ✓ *5. Sınıftaki "Allah İnancı" öğrencinin ihtiyacını giderecek düzeyde değil, yetersiz kalıyor (Ö11)*
- ✓ *Alevilikle ilgili çocukların yanlış kanaatleri var. Genelde Alevi deyince dinsiz anlıyorlar. Bu konuda öğrencileri bilgilendirecek içerik yok. Mutlaka eklenmeli (Ö19)*
- ✓ *Hz. Muhammed öğrenme alanlarında 'Peygamberin davranışları hoşgörülüydü, bizde hoşgörülü olalım, merhametliydi biz de merhametli olalım' tarzındaki bir içerik öğrencileri için basit geliyor ve ilgi uyandırmıyor (Ö19)*

Görüşmede öğretmenlerden içeriğin genel anlamda boyutu ile ilgili düşünceleri de alınmıştır. Öğretmenlerin içeriğin boyutu hakkında söyledikleri Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21		
<i>İçeriğin Boyutu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İçeriğin boyutu yeterli	9	45
İçeriğin boyutu genel olarak iyi ama bazı konu ve üniteler yoğun	3	15
İçeriğin boyutu genel olarak iyi ama bazı konular eklenebilir	3	15
İçerik ders saatine göre çok fazla	3	15
İçeriğin boyutu genel olarak iyi ama bazı konularda tekrarlar var	2	10

Öğretmenler içeriğin boyutunu genel anlamda yeterli görmekle birlikte bazı ünite ve konuları istisna tutmaktadırlar. Buna göre öğretmenlerin % 45'i (9) içeriğin boyutunu yeterli görmektedir. Bu öğretmenlere göre içerik dinin inanç, ibadet, ahlak vb. alanları ile ilgili öğrencilere belirli bir perspektif sunmaktadır. Daha fazlasına gerek yoktur. Öğretmenlerin % 15'i (3) içerikteki bazı ünite ve konuları yoğun bulmaktadır. Öğretmenler daha çok 6. Sınıftaki 'Namaz İbadeti' ile 7. Sınıftaki 'Melek ve Ahiret İnancı' ünitesini yoğun görmektedirler. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

"(...) 4. sınıf üniteleri iyi düzenlenmiş. 5. ve 6. sınıf üniteleri yoğun. 7. ve 8. Sınıflar idare eder. Ama 5. ve 6. sınıflarda konular yoğun olduğu için yetişmiyor. Örneğin, namaz ünitesi yedi haftada zor oluyor. Bunlar düzeltilebilir (Ö2)"

"(...) Namaz ibadetiyle ilgili ünite içerik olarak çok fazla. İki üniteye yayılabilecek ünite tek ünite olarak konulmuş. Her sınıfta altı ünite olunca mutlaka öbür ünitelerden süre olarak kısmak zorundayız. Onun dışında çok fazla içerik sorunu olan ünite olduğunu düşünmüyorum. Ama şu bir gerçek haziran ayına denk gelen üniteler her zaman işlenmeyen üniteler oluyor. Öğretmenlerde onu bildikleri için kendilerine göre yıllık plan yaparken en az önemsedikleri üniteleri sona bırakıyorlar (Ö3)"

"(...) 7. sınıftaki Ahiret inancı ünitesinin programda çok fazla yer aldığını düşünüyorum (...)" (Ö6)

Öğretmenlerin % 15'i (3) ise üniteleri içerik olarak programı yeterli görmekle birlikte bazı konuların eklenebileceğini düşünmektedir. Örneğin; İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesindeki mezhepler konusunun ayrı bir yere alınması, ayrıca çocukların güncel problemlerine yönelik bir ünitenin konması (Ö4), büyü, cin, kumar, uyuşturucu

haplar konularında içeriğin zenginleştirilmesi (Ö5), Kur'an'da Kıssalar ünitesinde geçen kıssaların, diğer ünitelerin altına küçük parçalar halinde yerleştirilmesi ve İslam Düşüncesinde Yorumlar ünitesinin içerik olarak yeni bir ünite ile desteklenmesi (Ö12) önerilmektedir.

Öğretmenlerin % 15'i (3) içeriğin ders saatine göre fazla olduğunu, bazı konuların yetişmediğini, özellikle son ünitelerin gerek tatilin yaklaşması gerekse SBS tarzı sınavlar dolayısı ile ya verimsiz geçtiği ya da hiç işlenmediğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin % 10'u (2) ise içerikteki bazı konuların tekrara düştüğünü söylemektedirler. Özellikle Hz. Muhammed öğrenme alanındaki ünitelerde birbirine benzer birçok konu olduğu ve tekrara düştüğü, bunun da öğrencinin ilgi ve motivasyonunu azalttığı vurgulanmaktadır.

DKAB programının içeriğinde yer alan İslam, diğer dinler ve farklı dini inanç ve anlayışlarla ilgili verilen bilgilerin yeterliği ile ilgili öğretmenlerin fikirleri alınmıştır. Öğretmenlerin % 75'i (15) İslam'la ilgili verilen bilgilerin böyle bir ders için yeterli olduğunu, % 25'i (5) ise İslam'la ilgili bilgilerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin değerlendirmelerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.

"(...) İslam açısından bir sıkıntı var bence. Öğrenciye İslam eğitimi veya İslam kültürü verme açısından fazla yüzeysel kalıyor. Öğrencinin işlenen konuya gerçekten kendini verip ona bir sevgi duyması, ilgi duyması konusunda bunu söylüyorum. Örneğin, namaz kılma, oruç tutma ünitesi varsa, öğrencinin namaz kılmaya istekli olmasını hedeflemesinin bir sakıncası olmayacağı kanaatindeyim. Özellikle İslami ibadetler konusundaki ünitelerde öğrencinin bunları yapmaya istekli olmasının kötü sonuç doğurmayacağını düşünüyorum (...) (Ö3)"

"Hiçbir zaman İslam dinini anlatan bir şey yok. Bir şeyi tanımlarken sadece o şeyi değil, karşısındakini de koyarak yapmak lazım. Mesela çocuklara Yahudilik ya da farklı bir din algısını anlatırken diğerleriyle beraber İslam ı da anlatmak gerekir. Diğer dinlerle ilgili bilgiler de yeterli değil. Hatta bununla ilgili şöyle bir algı vardır, belki yanlıştır. Din kültürü dersi önce İslam'la ilgilidir. Hani ben öncelikli olduğunu anlatıyorum ama onun güzelliğini ya da onun önemini anlatabilmek için diğerleri

arasında neresinde durduğunu gösterebilmek gerektiğini düşünüyorum. Orası gösterilmediği için çocuk yaşadığı şeyin içinde hani balığın akvaryumda kalması gibi fark edemiyor, o suyun nasıl bir şey olduğunu fark edemiyor (Ö9)”

“İslam ile ilgili bilgileri yeterli bulmuyorum. Mesela inanç konularıyla ilgili yüzeysel ders veriyoruz, derinlik yok. Biraz derine girmek gerekiyor. Lisede bizim verdiğimiz üzerine devam edilse o zaman sıkıntı yok. Ama lisede yeterli din eğitimi verilmediği için öyle bir boşluk kalıyor, sıkıntı oluyor. Diğer dinler de yeterli bence yani Hıristiyanlık Yahudilik, Tevrat vs. yetiyor (Ö10)”

“(…) 7. ve 8. sınıftaki çocuklar şu anda bir tercih noktasındalar. 8. sınıf çocukları televizyon dizilerinde, filmlerde geçen “Ben önceki hayatımda neydim hocam?” diye soruyla karşımıza geliyor. İslam’la ilgili bilgiler ise yeterli değil aslında. Mesela bu sene ders kitaplarında namaz konusunun biraz daha uzun ve resimli bir şekilde anlatıldığını gördüm. Bu bizi sevindiriyor. Mesela hac konusunda, çok özet bilgiler verilmiş ki, biraz daha fazla verilmesi gerekirdi. Oruç, zekât, kurban konusunun çok güzel şekilde anlatılması gerekirdi (Ö13)”

Diğer dinlerle ilgili bilgilerin programın içeriğinde yeterli düzeyde yer alıp almadığına dair öğretmenlerin görüşlerine baktığımızda büyük çoğunluk % 65 (13), diğer dinlerle ilgili yeterli düzeyde bir içeriğin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Diğer dinlere ait içeriğin yeterli olmadığını belirtenlerin oranı ise % 30 (6)’dur. Bir (1) öğretmen ise (% 5) diğer dinlerle ilgili sunulan içeriğin yeterli hatta fazla olduğunu ifade etmiştir. Kaymakcan’ın (2009, s.52-53) yaptığı araştırmada İslam yanında diğer dinler hakkında da bilgi verilmesini öğretmenlerin % 92,3’ü desteklemektedir. İslam dışı dinlerin öğretimine sıcak bakmakla birlikte bunların öğretimine programda daha fazla yer verilmesi gerektiği konusunda öğretmenlerin % 68’i olumsuz kanaat belirtmiştir. Nitel araştırmada öğretmenlerin % 65’inin içerikte diğer dinlere dair sunulan bilgilerin yeterli olduğu noktasındaki düşüncelerine bakıldığında Kaymakcan’ın yaptığı araştırma ile bu araştırmanın verileri birbirini desteklemektedir. Diğer dinlerin içeriğine dair öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“(…) Diğer dinler hakkında 8. sınıfta bilgiler var. 4. Sınıfta çevremizde

bulunan dini sembollerini tanıyalım diye bir bölüm var (...) Bence diğer dinlerle ilgili bilgiler yeterli. Öğrencilerimin neredeyse tamamı Müslüman çevreden geliyor zaten. Belki sokaktaki birçok insanın bilmediği şeyleri öğrenebiliyorlar. Mesela Tevrat'ın hangi bölümlerden oluştuğunu bu program sayesinde öğrenebiliyorlar. İncil'i sınıfa getirince dokunabiliyor, araştırma yapabiliyorlar (Ö1) ”

“(…) Diğer dinlerle ilgili içerik yeterli değil. Yani çocuk bir Hıristiyan'a düşman olmamalı. Program çocuğun mevcut algısını değiştirmiyor, yani çocuk yine Hıristiyan'ı düşman olarak görüyor. Çünkü programda Hıristiyan'dan ve Yahudi'den yeterli bahsetmiyorsun. Bahsedilirken de şu şekilde bahsedilmesi gerekir: İki din arasındaki farklılıkların ya da anlayış boyutlarının gösterilmesinin gerektiğini düşünüyorum. Eğer böyle olursa hem kendisini diğer dinler arasında anlamlandıracaktır, hem de diğer din mensuplarına empati ile bakacaktır (Ö6) ”

“Ülkemizin genel durumunu da göz ardı etmememiz gerekiyor. Özellikle yaşadığımız çevre, bulunduğumuz ortam genelde Müslüman bir çevre ve İslam'ın konuşulduğu, paylaşıldığı bir ortam. İslam konusunun daha ağırlıkta olması gerektiğini düşünüyorum. Diğer dinlerle ilgili olarak yeri geldikçe bahsediyoruz. Bir de çocuğun kendi dinini tam öğrenmeden diğer dinler konusunda bilgi elde edinmesini çok da doğru bulmuyorum. Bazen diğer dinlerle ilgili bir bilgi aktarırken çocuk bu sefer onu merak etmeye başlıyor. Örneğin, çocuk hiç camiye gitmemiş, ama kilise onun kat kat daha fazla ilgisini çekiyor. Kur'an'ı eline almamış ama sınıfa bir Tevrat getirdiğimizde veya kutsal kitabı tanıtmaya başladığımızda onlar çocuğun çok daha fazla ilgisini çekmeye başlıyor. Onlar çocuğun dünyasında farklı bir yere sahip olabiliyor (Ö7) ”

“(…) Diğer dinlerle ilgili bilgileri verme noktasında bizim bunlardan kaçmamamız lazım. Bir çocuk Hıristiyanlıkla alakalı konuları da bilmeli, kendisi yorum yapabilmeli. Bunlar biraz yetersiz ve son ünitelerde olması, ayrıca bizim de zaten diğer konuları daha önceleyerek anlatıyor olmamızdan dolayı yetersiz kalıyor, çok hızlı geçiliyor (...) (Ö17) ”

“(…) Diğer dinler bir tek 8. sınıfta var. O da artık son ünite ve sene sonu olduğu için öğrenciler mezun oluyor, öğrenciler ders dinlemiyor. Öyle bir karmaşa

içinde gidiyor. Başka da bir yer de yok (...) (Ö19)”

Öğretmenlerin % 95'lik (19) büyük bir çoğunluğu, DKAB programının içeriğinde farklı dini inanç ve anlayışlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sunulmadığını ve daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir (1) öğretmen ise farklı dini anlayışlarla ilgili sunulan bilgilerin yeterli olduğunu, bu tür bilgilerin ilköğretim çağındaki çocuklara sunulmasının öğrenciler arasında olumsuz bazı düşünce ve tavırları gündeme getirebileceğini ifade etmiştir. Farklı dini inanç ve anlayışların öğretiminde Türkiye’de bir tartışma konusu olan Alevilik meselesi ve bunun öğretimi konusu bu çerçevede daha fazla ön plana çıkmıştır. Kaymakcan’ın (2009, s.57) araştırmasında öğretmenlerin %87,8’i DKAB derslerinde Alevilikle ilgili bilgilerin verilmesine sıcak bakmaktadırlar. Kaymakcan’ın araştırmasındaki verilerle bu araştırmadaki veriler birbirini desteklemektedir. Kaymakcan, öğretmenlerin Aleviliğe DKAB programlarında yer verilmesi noktasındaki olumlu tutumlarında, son yıllarda kamuoyunda bu konunun tartışılmasının ve din özgürlüğü anlayışının etkili olabileceği yorumunu yapmaktadır. Kaymakcan’ın (2009, s.60) araştırmasında Alevilik öğretimi konusunda önemli başka veriler de yer almaktadır. Örneğin; *DKAB derslerinde Aleviliğin öğretimine yeterince yer verildiğini düşünüyorum* diyen öğretmenlerin oranı % 45,7’dir. Öğretmenlerin % 39,3’ü ise bu fikre katılmadıklarını belirtmişlerdir. Kararsız olanların oranı ise % 15’tir. *DKAB derslerine Alevilerde katıldığı için Alevilikle ilgili bilgilere yer verilmelidir* diyen öğretmenlerin oranı % 67,7’dir. Öğretmenlerin % 21,4’ü bu fikre karşı çıkarken, % 10,9’u kararsız olduğunu ifade etmiştir. *DKAB derslerinde Aleviliğin öğretimine yeterince yer verildiğini düşünüyorum* sorusunda öğretmenlerin yaklaşık yarısı Alevilik öğretimine yeterince yer verildiğini düşünürken, diğer yarısı ise yetersiz olduğunu söylemektedir. Bu sorunun ilk ve ortaöğretim kademesine göre bir farklılık göstermediği de ayrıca belirtilmektedir.

Nitel araştırmada öğretmenlerin bu çerçevede belirtmiş oldukları düşüncelerinden bazı anekdotlar aşağıda sunulmuştur.

“Şimdi program hazırlanırken herhalde Müslüman öğrencilere yönelik bir öğretim yapılacağı planlandığı için İslam çok fazla ve geniş anlatılmış. Ama diğer dinler ve dini anlayışlarla ilgili eksiklik var. Diğer din mensubu öğrencim hiç olmadı şu

ana kadar. Ama farklı mezheplere mensup örneğin, aleviler gibi öğrencilerim var. Onlar için içerik daha geniş olmalı. Bununla ilgili öğrencilerin bir tatminsizlikleri var. Yani sadece Hacı Bektaş Veli'yi, Ahi Evran'ı anlatarak onlar için yeterli bir şey yapmış olmuyoruz. Yani onlar da varsa ve bu dersi alıyorlarsa hiç yapmadıkları ibadetleri öğreniyorlar ama kendi ibadetleriyle ilgili hiçbir bilgilendirme -gerçi ayrı bir din olarak kabul edilmiyor- olmuyor. Bir ibadet olarak anlatılması doğru mu bilmiyorum ama hani çocuklar bu konuda sorguluyorlar (Ö8)”

“Bizim toplumumuzda benim şiddetle karşı çıktığım bir yanlış var. İnsanlar Alevi kelimesini ağızlarına bile almaya korkuyorlar. Bir yerde alevi yazacaksa Alevi-Bektaş yazıyorlar. Alevi yazarsa sanki bir şey olacakmış gibi. Türkiye’de Şâfi var. Şâfi yazmaya korkuyorlar. Bir iki de olsa Caferi var. Caferi yazmaya korkuyorlar. Böyle bir korkuya hiç gerek yok. Biz Alevi insanların kendi yorumlarına uygun bir din eğitimi alma anlayışını destekliyoruz. Biz Alevilere ayrı bir DKAB dersi okutmayacaksak, bu programın yüzde 15-20’lik kısmında muhakkak Alevilerin anlayışlarının tanıtılması lazım. Aynı şekilde Türkiye’de biz abdestin bozulmasından bahsederken not olarak Şâfilerde de şu şekilde olur diyebilmemiz lazım (...) Öğrencilerin bu tür şeyleri bizim kitabımızdan öğrenmesi hiç kötü olmaz. Muharrem ayı geldiğinde bizim de oruç tuttuğumuzu öğrenince Alevi olan çocuklar bizi iftara çağırıyorlar. Bunu Din Kültürü kitabında okumasının ne mahsuru olur (Ö12)”

“(…) Sadece Alevilik, Caferilik olarak mezhebin adı geçiyor. Ama öğretmen anlatmak zorunda kalıyor. Dinler, mezhepler konusunda da tamamen ismini söyleyip geçiliyor. Daha çok mezheplerin niçin ortaya çıktığına dair bir mantığı vermeye çalışıyoruz (Ö15)”

“(…) Alevilikle ilgili öğrencilerde yanlış bilgiler var. Toplumda yanlış tanımlamalar var. İslam düşüncesinde farklı yorumlar ünitesinde biraz daha yer verilebilir. Orada Alevilik sadece bir cümle ile geçiyor. Tabi biz sınıfın durumuna göre performans ödeviyle araştırma vererek çözmeye çalışıyoruz ama kitabın içinde de olsa iyi olurdu (Ö18)”

“(…) Farklı dini anlayışlarla ilgili olarak zaten Fıkıh mezhepleri ele alınıyor.

Diğer itikadi veya siyasi olarak ortaya çıkmış olan mezhepler ilköğretim çağında çok fazla verilmiyor. Lisede büyük ihtimal veriliyordur. Dolayısıyla İlköğretimde verilmemesi de aslında uygun. Çünkü çocuklar daha bunu kavrama noktasında değil. Mesela Alevi öğrencilerimiz oluyor. Alevi öğrencilerle ilgili toplumda zaten bir kanaat var. Eskiden beri yerleşmiş olumsuz bir bakış açısı ayrıştırmaya sebep olmuş. Bu konuda çocuklar daha acımasız oluyor. Annesinin babasının Alevi olduğunu çocuk ifade edemiyor. Çocuğun burada bir suçu yok. Ama diğer çocuklar ona sanki Müslüman değilmiş gözüyle bakıyor. Programda bu konuya yer verilmesinin üzerinde çok düşünülmesi gerekiyor. En basitinden Alevi bir öğrencinin ramazanda oruç tutmaması ama Muharrem'de tutması bile farklı algılanmasına neden olabiliyor. Program burada genel olarak bir strateji güdüyor. Kim Allah'a, Peygamber'e Kur'an'a inanıyorsa Müslüman'dır. Din anlayışındaki isimlendirmeler farklı olabilir. Bu yanlış değildir. Programda ayrıca itikad, Allah'a iman, Peygamberlere iman konusu işlenirken bunun üzerinde biraz daha durulabilir. Ama çocuğun gündeminde yokken Alevilik konusunun işlenmesi olumlu sonuçlar doğurmayabilir (Ö16)''

Öğretmenlerden DKAB programında nasıl bir din (İslam) öğretiminin esas alındığına dair düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu soru çerçevesinde öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 22'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin birden fazla belirtmiş olduğu yargıları frekans olarak ilgili yargı cümlesine eklenmiştir.

Tablo 22	
<i>DKAB Programının Nasıl Bir Din (İslam) Öğretimini Esas Aldığına Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>
Sünni Hanefi bir din anlayışı esas alınmış	17
İlimli, barışçıl, akılcı bir İslam öğretimi esas alınmış	3
Temel dini bilgileri veren bir öğretim benimsenmiş	3
Suya sabuna dokunmayan, orta yol bir İslam anlayışı var	2
İbadet ağırlıklı bir içeriği var	2
Mezhebe dayalı bir program değil	2
Yönlendirme yapmadan doğrudan öğretimi ve bilgi vermeyi amaçlıyor	1
İyi bir vatandaş, inançları yeterli, ahlaklı bir birey yetiştirmeyi amaçlayan bir anlayış var	1
Bireysel bir din anlayışı veriliyor	1

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (17) DKAB programında Türk halkının büyük bir kısmının tercih etmiş olduğu Sünni-Hanefi bir İslam anlayışının programa hakim

olduğunu belirtmişlerdir. Bilindiği üzere DKAB derslerinin içeriği yeterince çoğulcu bir yapıya sahip olmadığı gerekçesiyle zaman zaman eleştiri konusu yapılmaktadır. Hatta bu dersin zorunlu olması nedeniyle DKAB dersleri aleyhine açılmış davalar bile söz konusudur. Aslında bu tarz derslerin diğer ülkelerde de ülkenin hakim olan din veya inançlarını büyük oranda yansıttığı bilinmektedir. Burada yadırganacak bir durum yoktur. Önemli olan diğer din ve inançlarla ilgili de çoğulculuk kapsamında tatmin edici konuların içeriğe dahil edilmesidir. Bu noktada yukarıda öğretmenlerin de belirttiği üzere DKAB programı bu yaklaşım çerçevesinde geliştirilerek eksiklikleri giderilebilir. Öğretmenlerin bu konudaki diğer değerlendirmelerine bakıldığında içerikte ılımlı, barışçıl ve akılcı, temel dini bilgileri vermeye çalışan bir anlayışın benimsendiği de vurgulanmaktadır. DKAB dersleri açısından çok eleştiri konusu yapıldığı için bu konuda öğretmenlerin düşüncelerine biraz detaylı yer vermek anlamlı ve faydalı olacaktır. Öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“Temel dini bilgiler veriliyor. Mezhebe dayalı bir program diyemem. Aynı zamanda esnek bir program. Biraz öğretmenle de alakalı tabi. Mesela, abdesti bozan şeyler hususunda bütün mezheplerin ittifak ettiği şeyleri verirseniz sorun kalmaz. Çevremdeki çocukların bir çoğu aileden Şâfi olarak geliyor. Ben de onlar için abdesti neyin bozduğunu anlatıyorum (Ö1)”

“Doğrudan doğruya öğretimi esas alıyor. Herhangi bir öğrenciyi yönlendirme konusunda özellikle kaçınılan noktalar olduğunu düşünüyorum. Sadece bilgiyi veren bir müfredat olduğunu düşünüyorum. Öğretmen bunu sınıf içerisinde nasıl aktarır, o öğretmene kalmış bir şey. Şu hali ile bence DKAB dersinin zorunlu olmaktan çıkartılması istenecek yapıda bir müfredat yok (...) Öğretmenlik sıfatını bırakıp bir veli olarak düşünürsem, çocuklarımın okulda benim vergilerimle kurulmuş olan eğitim sisteminin içerisinde benim istediğim tarzda, kendi dinimi daha ayrıntılarıyla öğretebileceğim bir yapının da olmasını isterim. O açıdan bir eksiklik var. Ama öğretmen sorumluluğunu alıp söylersem, o zaman ben herkesin istediği tarzda asgari müsterekte buluşabilecek bir içerik olduğunu düşünüyorum (Ö3)”

“Mezhepler üstü bir din öğretimini esas aldığını iddia ediyor ancak buna tamamen katılmıyorum. Namazın kılınış şekli gibi konularda Hanefi Mezhebi ağırlıklı

olarak hissediliyor. Ilımlı, barışçıl, hayata ayak uydurmuş ve akılcı bir İslam öğretimini esas almış gibi görünüyor (Ö4)”

“Cemaat, mezhep öne çıkarmadan saf din hedeflemiş. Ama çocuklara da hani iyi ki Müslüman’ım dedirtmiyor. Mesela aileyi anlatıyor ama İslam’daki değerleri çocukta tam şarj etmiyor. Ben sünni İslam olmayan bir program görüyorum (Ö5)”

“Çok ortadan, fazla suya sabuna dokunmayan bir İslam anlayışı anlatılıyor. Bu konuda eleştiriler de var. Mezhebe dayalı öğretim var diye. Bence Sünni olana yakın bir durum var ve bu aşikar. Farklı gruplar olduğunda onlara da hitap etsin diye dilini hafifleştirme ve biraz daha genelleştirme yapılmaya çalışılmış. Bunu yaparken de açıkçası Sünni değil de tarafsız kalmaya çalışılmış gibi bir izlenim de var. Yani açıkçası hangi tarafta olduğunu tam olarak belirtmemek için kafası karışık bir program. Program mezhepler üstü bir anlayış diyor ama bence değil. Sünni’nin içinde hoş görülmesi bir Sünni anlayışı var (Ö9)”

“Hoşgörülü, Yahudiliği ve Hıristiyanlığı ilahi din kabul eden bir anlayış var. Mesela Kur’an’da Tevrat değiştirildi denir ama bizim kitabımızda diyemezsin. Böyle çok hoşgörülü geldi bana. Bilimsel verilere ve akla dayanarak bir İslam anlatılıyor. Bazı ünitelerde diğer mezheplere yer verilmiş. Ama özellikle namaz ve ibadetler konusunda isim vermeden Hanefi mezhebini anlatıyoruz (...) (Ö10)

“Bence bu programda dersin adı zaten çerçevesini çiziyor, kültür dersi. Kültür dersi içerisinde ibadet bilgisi de, ibadet kültürü de verilmeye çalışılıyor. Dinler alanına baktığımızda, dinler objektif olarak sunulmaya çalışılıyor. Programda mezhepler üstü eğitim yapar diye yazıyor ama mezhepler üstü olduğunu düşünmüyorum. Çünkü burada ülkemizin mezhep durumu gözetilmiş, Hanefiliğin esasları sunulmaya çalışılmış genellikle. Mesela 8. sınıfta farklı dini inanç ve gruplarla ilgili bir hayli bilgi başarılı bir şekilde verilebilirdi. Zaten çocuklar farklılığı gördüklerinde çok merak ediyorlar, kendilerine dair bir şeyler bulamayınca da dışlanmış hissediyorlar (...) Farklı dinlere ve mezheplere yönelik olarak program şu anda yeterli değil. Mesela bir Alevilik konusuna çok az değinilmiş. 8. sınıfta değinilmiş ve bir tarikat olarak nitelendiriliyor. Daha açıklayıcı olması gerekirdi. Bu alandaki içeriğin biraz geliştirilmesi gerekir

(Ö13)

“Cemaat, toplum ve ümmet olarak böyle bir bilinci çocuklara vermiyoruz. Bireysel olarak Allah'a, Peygambere inanılan, namaz kılınan, oruç tutulan ondan sonra bazı yasakların yapılmadığı bir din olarak veriliyor. Hâlbuki Peygamber Efendimizden bugüne gelinen süreçte baktığımızda İslam bir toplum ve cemaat dinidir. Eğer topluma mal edilen kurallar uygulanmıyorsa insanın tek başına namaz kılması yeterli olmuyor. Dolayısıyla İslam dini ile kıyasladığımızda programın bazı noktaları eksik tabi ki. Sadece bireysel bir din anlayışına dayalı (...) (Ö16)”

“Türkiye şartlarına baktığımızda Alevilerin söylediği gibi Hanefi mezhebinin öğretildiği bir İslam öğretimi ağırlıklı olarak göze çarpıyor. Bu doğru bir eleştiridir. Zaten Türkiye'nin çoğunluğu öyle olduğu için belki böyle bir anlayış var. Ama müfredata baktığımızda hiçbir mezhebi merkeze almayan genel bir anlatım olmalı deniliyor. Programın mezhepler üssü ideası biraz havada kalıyor. Mezhepler üstü olabilmek ne kadar mümkün ya da her mezhebe uygun bir öğretim ne derece mümkün? Bunu öğrencilere indirgemek mümkün değil diye düşünüyorum (Ö17)”

DKAB programının içerik olarak öğrencilerle işlenmesi sürecinde öğretmenlerin ders materyali olarak en fazla ders kitaplarını kullandıkları bilinmektedir. Bu nedenle programın içeriğinin ders kitaplarına yansımaları, programın etkililiği açısından son derece önemlidir. Buradan hareketle öğretmenlere programın ders kitaplarına yeterince yansıtıp yansıtmadığı, ders kitaplarının programın temel yaklaşımını yerine getirmede başarılı olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin değerlendirmeleri Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23		
<i>DKAB Programının Temel Yaklaşım ve İçeriğinin Ders Kitaplarına Yeterli f % Düzeyde Yansıma Durumu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri</i>		
Yeni kitaplar öncekilere göre daha iyi ancak yine de eksikler var	8	40
Ders kitapları programın yaklaşımını yansıtıyor	7	35
Ders kitapları iyi hazırlanmış	4	20
Yeni çıkan kitaplar ticari kaygılarla hazırlanmış	1	5

Öğretmenlerin % 40'ı (8) yeni program çerçevesinde yazılan ders kitaplarının

öncekilere göre daha iyi olduklarını ancak yine de bazı eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 35'i (7) ders kitaplarının programın yaklaşımını yansıtmadığını, % 20'si (4) ders kitaplarının iyi hazırlandığını, % 5'i (1) ise yeni ders kitaplarının ticari kaygılarla piyasaya sürüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu düşünceler programın ders kitaplarına yansımaları anlamında problemlerin olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerinden hareketle ders kitaplarındaki eksiklikler ve problemlerle ilgili olarak şu hususlar zikredilebilir:

- ✓ *Kitaplardaki etkinlikler yetersiz (az, basit, konu ile irtibatı zayıf, tek tip vb) (11)*
- ✓ *Kitaplarda öğrenciyi aktif hale getirecek yaklaşım eksik (4)*
- ✓ *Kitaplar görsellik açısından çok yetersiz (4)*
- ✓ *Kitaplarda etkinlikten çok klasik düz anlatım var (4)*
- ✓ *Kitaplardaki ölçme ve değerlendirme yetersiz (3)*
- ✓ *Öğrenci çalışma kitabı yok, mutlaka hazırlanması lazım (3)*
- ✓ *Kitapların tasarımlarında çok eksiklikler var (2)*
- ✓ *Kitaplarda kavramlar yeterince kullanılmamış (2)*
- ✓ *Kitaplarda kullanılan dil çocuklara çok fazla hitap etmiyor (2)*
- ✓ *Kitaplarda bazı konuların içeriği çok yüzeysel (2)*
- ✓ *Kitaplarda hazırlık çalışmaları denilen öğrenci giriş davranışları ile ilgili kısımlarda öğrencinin analiz yapmasına imkan sağlayacak soru ve etkinlikler yetersiz (1)*

Öğretmenlerin kitaplarla ilgili değerlendirmelerine göre en büyük eksikliğin etkinlikler konusunda olduğu anlaşılmaktadır. Ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısı olarak az olması, öğrencileri için çok basit kalması örneğin; “*şiiiri okuyunuz, özetleyiniz,*

arkadaşlarınızla paylaşınız” tarzındaki etkinlikler öğrenciler için çok anlamlı gelmemektedir. Ayrıca bazı etkinliklerin içerikle konu bütünlüğü açısından problemlili olduğu ve genelde birkaç etkinlik türünün kitabın tamamında kullanıldığı söylenmektedir. Bu noktada daha farklı ve zengin alternatif etkinlik örneklerinin kitaplarda olması talebi söz konusudur. Kitaplarda ayrıca öğrenciyi aktif kılacak bir yaklaşımın tam olarak yer almadığı, görsellik açısından yetersiz olduğu, klasik düz anlatımının kitaplarda ağır bastığı ve ölçme değerlendirme açısından kitapların yetersiz olduğu belirtilen eksiklikler arasındadır. Kaymakcan’ın (2009, s.41) yaptığı araştırmada da ders kitaplarını görsel açıdan yetersiz bulan DKAB öğretmenlerinin oranı % 63,9’dur. Her iki araştırmada da öğretmenlerin kitapları görsel açıdan yeterli görmediği anlaşılmaktadır. Nitel araştırmamızda öğretmenlerden bazıları ders kitabı yanında öğrencilere okul dışı ödevleri açısından çok faydalı olabilecek ve öğretmenin materyal hazırlama yükünü azaltacak bir öğrenci çalışma kitabının olmasını önermektedirler. Diğer birçok branşta var olan böyle bir çalışma kitabının DKAB dersleri açısından da faydalı olacağını vurgulamaktadırlar.

İçerikle ilgili olarak görüşmede öğretmenlerin öneri ve talepleri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerin belirttikleri hususlar şöyledir:

- ✓ *DKAB dersi için kısa film ve çizgi film tarzı görseller hazırlanmalıdır (Ö2)*
- ✓ *Ahlak konularında nitelikli hikayelere ihtiyaç duyulmaktadır (Ö2)*
- ✓ *Ünite sonlarındaki ölçme değerlendirme kısımları geliştirilmeli, bu çerçevede testler dışında yarışmalar eklenmelidir (Ö2)*
- ✓ *5. Sınıftaki “Allah İnancı” ünitesi soyut ve kitaplarda çok sığ kalıyor. Bu ünite doğadaki düzen ve ahenkle ilgili ilginç bilgiler ve görsel materyallerle zenginleştirilmelidir. Allah’ın sıfatlarının anlatımı konusunda o yaş düzeyine uygun etkinlikler üretilmelidir. Allah’ın sıfatları konusunda Arapça isimlerin kullanılması çocuklar için anlamlı gelmiyor, bunlar çıkarılmalıdır (Ö4)*
- ✓ *6. Sınıftaki Namaz ünitesinde namazın kılınışı, namaza hazırlık şartları anlaşılır bir şekilde anlatılıyor. Ancak namazın değeri, önemi ve gerekliliği*

gibi insanın duygusal yönüne hitap eden konular hadislerle biraz daha fazla desteklenmelidir. “Meleklerin namaz kılan insanlara dua ettiği” tarzındaki hadisler çocukların ilgisini çekiyor ve etkiliyor (Ö4)

- ✓ *7. sınıfta “Melek ve Ahiret İnancı” ünitesinde cinlere eski kitaplarda hiç değinilmemişti bu yıllarda da bir iki satır “biliyor musunuz?” köşesinde yüzeysel olarak değinilmiştir. Çocukların halk arasında çokça duydukları bir konunun kitapta yokluğu boşluk oluşturuyor. Elbette öğretmen bu tür konulara açıklık getirebilir ama olmadık hikayeler anlatan din dersi öğretmenleri var. Kitapta net bilgiler olsa herkes daha sorumlu davranır (Ö4)*
- ✓ *8. sınıfta “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi ya kaldırılıp ortaöğretimde daha geniş ele alınmalı, ya da daha güncel ve bilgilendirici olmalı. Destekleyici materyallerle bu hususlar aşılabılır (Ö4)*
- ✓ *İbadet öğrenme alanının programda birinci sıraya alınması konusunda esneklik olmalı. (Ö12)*
- ✓ *İslam düşüncesinde yorumlar ünitesinin ilk iki üç konusu var. Dinin esnekliği yorumlara bakışı vs. bunların 6. ya da 7. sınıfa indirilmesi, buna yer açmak için de Kur’an’daki Kıssalar ünitesinin kaldırılması düşünülebilir (Ö12)*
- ✓ *Alevi ve Şafi öğrenciler için uygun bir formatta onların uygulamaları ünitelere konabilir. Din ve Kültür bölümünde Alevilere daha çok yer verilebilir (Ö12)*
- ✓ *Öğrencilere verilen ödevlerin sağlıklı kaynaklardan araştırılmasına katkı sağlamak için derslere göre öğrencilere yönelik web sitesi hazırlanmalıdır (Ö18)*

5.3.5. Programın Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Bulgular

Öğretmenlere çeşitli temalar altında programın öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik sunduğu bilgilerin yeterliği, programı uygulamak için kaynakların yeterli olup olmadığı, programın temele aldığı yaklaşıma göre etkinlikler yapıp yapmama durumları ve ne tür

uygulamalar yaptıkları, öğrencilerin aktif olarak derse katılım durumları ve öğrenme sürecine dair memnuniyetleri, materyal ve eğitim teknolojisinin yeterliği, uygulamada yaşadıkları zorluklar, okul yönetiminin programı uygulamada yeterli desteği sunup sunmadığına dair sorularla analiz yapılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlere öncelikle DKAB programının öğrenme-öğretme sürecine dair sunduğu bilgileri yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. Bu konuda öğretmenlerin yanıtları şöyledir:

Tablo 24		
<i>Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Dair Sunduğu Bilgilerin Yeterliği</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri</i>		
Genel anlamda programın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu bilgiler yeterli	10	50
Belirli bir çerçeve var ama yeterli değil	6	30
Genel olarak iyi ama uygulamada sorunlar var	3	15
Klasik bir yaklaşım halen devam ediyor	1	5

Öğretmenlerin % 50'si (10) programın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu bilgileri yeterli bulduklarını söylemişlerdir. % 30'u (6) programın belirli bir çerçeve sunduğunu ama bunun yeterli olmadığını, % 15'i (3) öğrenme öğretme sürecine dair sunulan bilgilerin iyi olduğunu ancak bunların uygulamada tam olarak gerçekleştirilememesinden kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bir (1) öğretmen ise programda halen daha klasik bir yaklaşımın devam ettiğini ifade etmiştir. Bu verilere göre programın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu bilgileri öğretmenlerin önemli bir kısmı olumlu bulmaktadır. Ancak bazı konulardaki eksikliklere de işaret etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“ (...) Genelde öğretmen söyler, öğrenci yazar türünde bir anlayış görüyorum. Söyler, yazar, yazdırır (Ö2)”

“(...) verilen örnek etkinlikler genelde sabit ve statik şeyler. Önceden bilinmeyen şimdi yeni ortaya konmuş şeyler değil. Bir şeyi yapmak isteyen öğretmenlerin zaten eskiden de yaptığı tarzda etkinlikler. Bu süreçler konusunda bence Milli Eğitim çok fazla din kültürü öğretmenlerini desteklemiyor (Ö3)”

“Yani program genel olarak güzel ama dediğim gibi uygulamada birçok sıkıntıyla karşılaşılıyor. Özellikle öğrenci merkezli uygulamada zaman açısından bir yetersizlik oluyor. Tamamen öğrenciye bıraktığımızda konu farklı alanlara kayabiliyor. O açıdan sıkıntı yaşıyoruz (Ö14)”

“Program teferruatlı bir şekilde ele alınmış ama uygulama farklı bir konu. Uygulamada öğretmenler zihin olarak hazır değilse ki çoğu da değil yani uygulama sorun oluyor (Ö19)”

Öğretmenlere programın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu etkinlikleri ve açıklamaları inceleme durumları ile bunların yeterli ve anlaşılır olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (17) programdaki etkinlikleri ve açıklamaları incelediğini belirtmiş, iki (2) öğretmen ise zaman zaman süreç içerisinde bunlara baktığını, bir (1) öğretmen ise yüzeysel olarak göz attığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden bu etkinlik ve açıklamaların kendileri açısından yeterli ve anlaşılır olup olmadığına dair düşüncelerini aktarmaları da istenmiştir. Öğretmenlerin bu konuda verdikleri yanıtlar Tablo 25’de belirtilmiştir.

Tablo 25

<i>Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Dair Sunduğu Etkinlikler ve f Açıklamaların Yeterli ve Anlaşılır Olma Durumlarına Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Etkinlikler anlaşılır ve yeterli	9	45
Etkinlikler anlaşılır ama yeterli değil	9	45
Etkinlikler yeterli değil	2	10

Öğretmenlerin % 45’i (9) programda yer alan etkinliklerin anlaşılır ve yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. % 45’i (2) etkinliklerin anlaşıldığını ancak öğrenme öğretme süreci açısından yetersiz kaldığını, % 10’u (2) ise etkinliklerin tamamen yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Buna göre programda yer alan etkinliklerin ve açıklamaların anlaşılabilirliği konusunda bir problem gözükmemektedir. Ancak etkinliklerin yeterliliği konusunda öğretmenlerin yarıdan fazlası olumsuz düşünce beyan etmiştir. Öğretmenler benzer bir durumu ders kitaplarındaki etkinlikler hakkında da belirtmişlerdir. Bu veriler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarında öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin istifade edebileceği farklı ve alternatif türde

etkinlikleri nitelik ve nicelik olarak arttırmak gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden öğrenme öğretme sürecinde programı uygulamak üzere sunulan yazılı, işitsel ve görsel nitelikteki kaynakları yeterli görüp görmediklerini ve bu çerçevede ne tür kaynaklardan istifade ettiklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu (12) kaynakların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları (7) eğer öğretmen bu konuda gerekli motivasyona sahip ise sunulan kaynakların yeterli düzeyde olduğunu vurgulamışlardır. Bir (1) öğretmen ise yazılı kaynakların yeterli, görsel kaynakların ise yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Buna göre programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin daha fazla kaynağa ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Programın etkililiği için bu ihtiyaçların giderilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin etkili bir öğrenme öğretme süreci için mevcut kaynaklar dışında ne tür yollara başvurdukları da sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar şöyledir:

- ✓ *İnternet-Web sitesi (17)*
- ✓ *Farklı etkinlik, materyal kitapları (12)*
- ✓ *Materyal mail grupları (11)*
- ✓ *Kendi üretimleri olan materyal ve etkinlikler (9)*
- ✓ *Hikaye kitapları (8)*
- ✓ *Sürekli yayın-dergi (3)*

Öğretmenlere, yeni DKAB programı ile birlikte öğretmenlik rollerinde bir değişim olup olmadığı, bir değişim olduysa bunların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (14) öğretmenlik rollerinde bir değişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (5) kendilerinde bir değişim olmadığını, daha önce de programın öngördüğü tarzda öğretmenlik rollerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bir (1) öğretmen ise klasik öğretmenlik uygulamalarının büyük ölçüde devam ettiğini belirtmiştir. Buna göre yeni DKAB programı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rollerinde bir değişimi büyük oranda gerçekleştirmiş gözükmektedir. Programın etkili olması açısından bu durum olumlu bir gelişme olarak

değerlendirilebilir. Öğretmenlerden öğretmenlik rollerinde ne tür değişimler olduğuna dair düşüncelerini anlatmaları istenmiş, bu konuda belirtmiş oldukları hususlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26	
<i>Yeni Programla Birlikte Öğretmenlik Rollerinde Hangi Boyutlarda Değişimler Olduğuna Dair Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>
Daha çok öğrenciler aktif oluyor	10
Yeni program daha yorucu	9
Derse girmeden önce daha çok hazırlanıyorum	7
Performans, proje veriyorum, kontrol ediyorum	7
Öğrencilere rehberlik yapıyorum	4
Teknolojiyi daha fazla kullanıyorum	3
Eskiden yazdırıyordum şimdi öğrencilerle konuşuyorum	3
Eskiden daha çok yoruluyordum, şimdi daha az	2
Sesimi daha az kullanıyorum	2
Tahtaya daha az yazı yazıyorum	1
Öğrenci ürün dosyaları tutuyorum	1
Öğretmen masasında oturmuyorum, sürekli ayaktaım	1

Yukarıdaki verilere göre öğretmenler daha çok öğrencilerin aktif olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum programın temel yaklaşımı olan öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde daha fazla yoruldukları, derse girmeden önce daha çok hazırlık yaptıkları, proje ve performans ödevleri verdikleri, öğrencilere rehberlik yaptıkları, teknolojiyi kullandıkları yönünde belirtmiş oldukları hususlar programın öğretmenlik rolleri açısından öğretmenlerde belli bir değişimi gerçekleştirdiği söylenebilir. Bu da programın etkili olması açısından önemli bir gelişmedir.

Öğretmenlere derslerde DKAB programının temel yaklaşımına göre çeşitli etkinlik ve uygulamalar yapma durumları ve ne tür uygulamalara yer verdikleri sorulmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (13) derslerini programın öngördüğü temel yaklaşıma göre işlemektedirler. Öğretmenlerde bazıları (7) ise çoğu zaman derslerini programın çerçevesine göre işlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin programın temel yaklaşımını benimsediğini ve derslerine yansıtma çabası içerisinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden programın temel yaklaşımı çerçevesinde ne tür etkinlik ve uygulamalara yer verdiklerini anlatmaları da istenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde aşağıda belirtilen etkinlik ve

uygulamaları gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

- ✓ Dramatizasyon (12)
- ✓ Röportaj yaptırma (11)
- ✓ Tiyatro oynatma (7)
- ✓ Kavram haritaları (7)
- ✓ Çalışma kağıtları (6)
- ✓ Projeksiyon ve teknoloji kullanma (6)
- ✓ Sunular (6)
- ✓ Soru-Cevap (6)
- ✓ Araştırma ödevi verme (6)
- ✓ Hikaye anlatma, tamamlama, yazdırma (5)
- ✓ Beyin fırtınası (5)
- ✓ Tartışma (5)
- ✓ Bulmaca Çözme (4)
- ✓ Kur'an Meali Kullandırma (4)
- ✓ Gezi-Gözlem yapma (3)
- ✓ Resim-grafik yaptırma (3)
- ✓ Şiir yazdırma (3)
- ✓ Eğitsel oyunlar (3)
- ✓ Örnek olay incelemesi (3)
- ✓ Sonuç çıkarma (3)
- ✓ Resim yorumlama (2)
- ✓ Yarışmalar düzenleme (2)
- ✓ Kompozisyon yazdırma (2)
- ✓ Anlatım metodu (2)
- ✓ Senaryo yazdırma (2)
- ✓ Maket yaptırma (2)
- ✓ Problem çözme (2)
- ✓ Oyun kartları (1)
- ✓ Balık kılıcı (1)
- ✓ Kısa film kullanma (1)
- ✓ Anket yaptırma (1)
- ✓ Sıralama ve sayma yaptırma (1)
- ✓ Kitaptan cümlelerin altını çizdirme (1)
- ✓ Gazete çıkarma (1)
- ✓ Anı, hatıra yazdırma (1)
- ✓ Arka plandaki düşünceleri bulma (1)
- ✓ Tahmin yürütme (1)
- ✓ Grup çalışmaları (1)

Öğretmenlerden programın öngördüğü etkinliklerin mevcut durumda uygulamada ne derecede gerçekleştirilebildiğine dair fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler, programın öngördüğü etkinliklerin birçoğunu yapmaya çalıştıklarını belirtmekle birlikte bazı etkinliklerin çeşitli sebeplerden dolayı gerçekleştirilemediğine dikkat çekmektedirler. Öğretmenlere uygulamada etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ne tür problemler yaşadıkları sorulmuştur. Buna göre; etkinliklerin çok zaman gerektirmesi nedeniyle yaşanan zaman sıkıntısı (7), sınıfların kalabalık olması (3), öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarındaki eksiklikler (3), okulun ve sınıfların fiziki ve teknik imkanlarının yetersiz olması (2), öğretmenlerin programın öngördüğü etkinlikleri uygulayacak yeterliğe sahip olmaması (2), sınıf disiplini kaybetmemek için bu tür etkinlikleri uygulamanın tercih edilmemesi, velilerin gerekli ve yeterli desteği sağlamaması, öğrencilerin ekonomik durumlarının bazı etkinlikleri yapmaya müsait olmaması, çevre şartları ve mevzuat açısından problem teşkil edebilecek bazı hususlar etkinliklerin uygulanmasında yaşanan güçlüklerden en önemlileri olarak zikredilmektedir.

Programın öngördüğü öğrenme öğretme sürecine karşı öğrencilerin reaksiyonları ve memnuniyet düzeyleri ile ilgili öğretmenlerden düşüncelerini aktarmaları istenmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını (19), öğrencilerin yeni programın öngördüğü süreçlerden memnun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler (4) bu memnuniyet yanında öğrencilere verilen proje ve performans ödevlerinin bazen öğrencilerde bir bıkkınlık oluşturduğuna da vurgu yapmaktadırlar. Bunda diğer derslerde de verilen proje ve performans ödevlerinin etkili olduğunu hesaba katmak gerekir. Bütün dersler düşünüldüğünde öğrencilerin bu tarz bıkkınlıklar göstermesi sadece DKAB dersinden kaynaklanan bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Bir (1) öğretmen de öğrenme öğretme sürecine aktif katılan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin iyi olduğunu ancak çekingen ve utangaç öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine karşı memnuniyetlerinin ise tam tersi bir durum arz ettiğini belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“Öğrenciler derse daha aktif katıldıkları ve daha iyi anladıkları için mutlu oluyorlar. Ancak verdiğimiz performans araştırmaları ve proje ödevleri onlara bir külfet yüklediği için bazı durumlarda çok mutlu değiller (Ö8)”

“Yani öğrencisine göre değişiyor. Anlatmayı, konuşmayı seven aktif çocuklar bu işten memnun kalıyorlar, ama içine kapanık ve çekingenler içinse tam tersi oluyor (Ö14)”

“(…) Gerçekten öğrencilerin reaksiyonları güzel olmuş olsa da bunu gerçekleştirebilmek çok zor ve sıkıntılı bir süreç. Özellikle performans ve proje ödevlerinin toplanması aynı haftaya denk geliyor. Öğrenciler belki on tane ödev hazırlamak durumdadır. Ben Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinde zorlanmasınlar diye bunu biraz daha sürece yayıyorum ve birkaç hafta önceden başlatıyorum. Bu anlamda öğrenciler zorlandıklarında veliler ile birlikte yapıyorlar, veliler de işin içine katılmış oluyor. Veli din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde camiye gidip ödev hazırlayabiliyor. Bazı durumlarda öğrencilerin değil, velilerin performansını ölçmüş oluyoruz. Bazı ödevleri onlar yapıyor çünkü (Ö17)”

Öğretmenlere programın öngördüğü etkinlik ve uygulamaları

gerçekleştirdiklerinde öğrencilerin öğrenme düzeylerinde ne tür farklılıklar oluşturduğuna dair düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu çerçevede belirtmiş oldukları hususlar şöyledir:

- ✓ *Öğrencilerde daha kalıcı öğrenme oluşuyor (8)*
- ✓ *Daha hızlı, kolay ve eğlenerek öğreniyorlar (3)*
- ✓ *Öğrencilerin kendilerini ifade etme (özgüven) yetenekleri arttı (3)*
- ✓ *Öğrencilerin ezberci öğrenme alışkanlıkları değişti (1)*
- ✓ *Çocukların davranışsal ve yaşantısal becerileri gelişti (1)*
- ✓ *Öğrenciler dine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdi (1)*
- ✓ *Öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu duyguları gelişti (1)*
- ✓ *Öğretmen öğrenci iletişimine katkı sağladı (1)*
- ✓ *Öğrencilerin araştırma becerileri gelişti (1)*
- ✓ *Öğrenciler daha sorgulayıcı oldular (1)*

Öğretmenlerin yukarıdaki değerlendirmelerine bakıldığında öğrencilerin öğrenme düzeylerinde programın kazandırmayı hedeflediği birçok hususun gerçekleştiğini görmek mümkündür. Klasik öğrenme öğretme sürecinde bilgilerin ezberlendiği ve çabuk bir şekilde unutulduğu, öğrencinin pasif durumda alıcı konumda olduğu bir durum söz konusu idi. Yeni programın yaklaşımının uygulanması ile birlikte daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi, öğrencilerin daha kolay ve eğlenerek öğrenmesi, ayrıca kendilerini ifade etme yeteneklerinin gelişmesi son derece önemli kazanımlardır. Bu konuda öğretmenlerin düşüncelerinden bazılarına aşağıda değinilmiştir:

“Öncesinde çocuğa ben sana söyleyeyim sen bana söyle gibiydi ve din derisi bitince bir şeyler bitiyor gibiydi. Ama şimdi biraz daha çocukların yaşantı tarzına,

davranışsal boyuta dönüştüğünü fark ettim. Çocuk dışarıda bana da arkadaşına da selam veriyor. Görüyorum ki günlük hayatlarına taşıyabiliyorlar. Daha öncesinde çok zorlanıyorlardı (...) (Ö2)”

“(…) öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenme olduğunu görüyorum. Ortaöğretime devam eden bazı öğrencilerimiz ziyarete gelip ‘şu konuyu sizinle işlediğimiz şekilde hatırlıyoruz’ diyorlar (Ö4)”

“(…) Öğrencilerin dine bakışları değişti. Din dersi deyince sıkıcı bir şeyden ziyade hacca giden biriyle röportaj yapmayı, kantinde bir şeylerini paylaşmayı düşünüyorlar. Bu da önemli bir kazanım onlar için (Ö5)”

“Kesinlikle daha kalıcı öğrenme oluyor. Benim anlattığım bilginin %10’unu hatırlıyorlarsa kendi öğrendiklerinin %90’ını hatırlıyorlar. Bundan dolayı onlara ne kadar çok şey buldurursak o kadar çok şey akıllarında kalıyor (Ö8)”

“Bu programın genel olarak öğrenciye kazandırdığı şey özgüveni artırmasıdır. Hep bunu vurguluyorum çocuklara (Ö12)”

“Eğer hakkıyla uygulanabilirse tabi ki bazı şeyler değişiyor. Öğrenciler biraz daha sorgulayıcı oldular. Bazı konularda çok daha rahat sorular sorabiliyorlar (Ö19)”

Öğretmenlere öğrenme öğretme sürecinde materyal ve öğretim teknolojisi alt yapısının yeterliliği konusundaki fikirleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu (13) materyal ve öğretim teknolojisi alt yapısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler (7) ise bu konuda imkanların yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden birisi her ne kadar imkanlar yeterli olsa da öğretmenlerin bu konudaki gayretlerinin çok belirleyici bir etki yarattığını söylemiştir. Öğretmenlerin süreç içerisinde ne tür yetersizlikler yaşadıklarına dair belirttikleri hususlar şöyledir:

- ✓ *Her sınıfta projeksiyon, bilgisayar, ses sistemi vs. yok (10)*
- ✓ *Görsel materyal alt yapısı yok (7)*
- ✓ *Yeterli fotokopi çekme imkanı yok (2)*

- ✓ *Bir din kültürü sınıfı yok (2)*
- ✓ *Öğretmenlerin bilgisayarı olmadığı için öğretim teknolojisini kullanamıyor (1)*
- ✓ *Okul dışı etkinlikler için araç sorunu yaşanıyor (1)*

Öğretmenlere öğrenme öğretme sürecinde en çok hangi problem ve zorlukları yaşadıkları sorulmuştur. Sınıfların kalabalık olması, ünite ve konuları yetiştirememe, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, etkinlik, proje ve performans hazırlamadaki zorluklar ve grup çalışmaları yaptırma gibi hususlar ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri şöyledir:

- ✓ *Sınıfların kalabalık olması (14)*
- ✓ *Bazı konu ve üniteleri yetiştirememe (12)*
- ✓ *Bazı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin az olması (10)*
- ✓ *Etkinlik, proje, performans vs. hazırlama (6)*
- ✓ *Grup çalışması yaptırma (6)*
- ✓ *Okulun fiziki ve teknik imkanlarının yetersizliği (5)*
- ✓ *Çocukların ailevi, sosyal ve ekonomik durumlarındaki olumsuzluklar (2)*
- ✓ *Sınıf ve okul kültürü oluşmamış öğrencilerin ürettiği sorunlar (2)*
- ✓ *Ders saatinin yetersizliği (2)*
- ✓ *Öğrencilerin düzenli ders çalışmamaları (1)*
- ✓ *Okul dışındaki çevrenin çok daha renkli ve ilgi çekici olması (1)*
- ✓ *Ölçme değerlendirme araçlarını fazla kullanamama (1)*
- ✓ *Ders içi performans görevlerini tam olarak yapamama (1)*

- ✓ *Kaynaştırma öğrencilerinin dersleri olumsuz etkilemesi (1)*
- ✓ *Öğrenci gruplaşmaları (1)*
- ✓ *Ailelerin ödevler konusunda öğrenciye maddi manevi destek vermemesi (1)*
- ✓ *Alevi çocuklara ders anlatırken yaşanan zorluklar (1)*
- ✓ *Okulun bulunduğu çevrenin dine bakış tarzı (1)*
- ✓ *Okuldaki disiplin eksiklikleri (1)*
- ✓ *Okul kütüphanelerindeki kaynak yetersizliği (1)*

Öğrenme öğretme sürecinde okul yönetiminin yeterli desteği verip vermedikleri de öğretmenlerle yapılan görüşmede gündeme gelmiştir. Öğretmenlerin programın uygulanmasında okul yönetiminin yeterli destek verip vermediğine dair değerlendirmeleri Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27		
<i>Okul Yönetiminin Programın Uygulanması Noktasında Yeterli Desteği Sağlama Durumları Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Elinden geldiği kadar destek oluyor</i>	11	55
<i>Okul yönetimi çoğunlukla işimize karışmıyorlar</i>	5	25
<i>Okul yönetimi destek olmuyor</i>	3	15
<i>Olmayacağı için birçok şeyi dile getirmiyorum</i>	1	5

Öğretmenlerin % 55’i (11) programın uygulanması sürecinde okul yönetiminin kendilerine elinden geldiği oranda destek olduğunu, % 25’i okul yönetiminin çoğunlukla işlerine karışmadığını, % 15’i okul yönetiminin destek olmadığını belirtmiş, bir öğretmen de destek olmayacaklarını bildiği için birçok şeyi dile getirmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“Dersin icrasıyla çok ilgili değillerdir. Mevzuat veya yazışma kısmıyla ilgileniyorlar. Köstek olmamaları da destek olmaları anlamına geliyor. Müdürün şöyle bir yaklaşımı var: ders sırasında hangi sınıftan daha çok ses geliyorsa orada etkinlik vardır ve iyi bir ders işleniyordur. Teknik anlamda dökümanlar vs. zaman zaman yardımcı oluyorlar (...) (Ö1)”

“(…) Böyle bir talep gündeme getirmiyorsun çünkü biliyorsun ki istesen bile bazı şeylerin olması mümkün değil. Mesela din kültürü sınıfı bu yıl çok istiyorum ama böyle bir şey mümkün değil, dile bile getiremiyorsun. Aslında müdürün de çok fazla bir şey yapamadığını görüyorsun (Ö6)”

“(…) Daha ilgili olmaları gerektiğini düşünüyorum. Mesela bir şey söyleyeceğin zaman angarya kabul edecekler diye söylemeye çekiniyorsun. Mesela, onu kendin halletmeni istiyor veya gidip sınıf öğretmenini bulmanı ona anlatmanı söylüyor. Ama onun da halledemeyeceği şeyler var. Mesela, bir sınıfta ses sistemi yok, projeksiyon çalışmıyor. Ama ben hazırlanıyorum, evden bir şeyler getiriyorum. Slaytları izleteceğim, bir şeyler göstereceğim. Ama imkan yok. Motivasyon düşüyor, eski sisteme hemen dönüyoruz (Ö18)”

“Kendi okulunda bu konuda çok fazla destek aldığımı söyleyemem. Sınırlandırmalar aldığımı söyleyebilirim. Bir öğretmenin aşırı özel olması iyi bir şey değil. Diğer öğretmenlere kötü örnek oluyor! (Ö20)”

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine dair özel bazı öneri ve talepleri de görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Öneri ve talep niteliğindeki hususları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- ✓ *Öğrenme öğretme sürecinde etkinlik örneklerinin daha fazla olması gereklidir. Bakanlığın web sitesinde diğer dersler için sunduğu çok güzel materyal ve etkinlik örneklerini DKAB dersleri için de sağlamalıdır (Ö1, Ö4, Ö19)*
- ✓ *Türkiye ortalamasında sınıfların kalabalık olduğu göz önüne alınarak buna göre etkinlikler üretilmelidir (Ö2)*
- ✓ *Yapılandırmacı anlayışın temel felsefesini öğretmenlere anlatma ve onlara rehber olma anlamında yeterli desteğin sağlanması gereklidir. Bu anlamda hizmet içi eğitimler arttırılmalı ve programın mantığına uygun olarak verilmelidir. (Ö3, Ö16)*
- ✓ *Program geliştirme çalışmalarında öğretmenlere daha fazla yer verilmelidir.*

Uygulamadaki gerçeklerin programlara yansması açısından bu önemlidir (Ö7)

✓ *Öğretmenlere etkinlik ve görsel materyal üretme konusunda kurslar ve eğitimler verilmelidir (Ö16)*

✓ *Kitapların daha güzel hale getirilmesi öğrenme öğretme sürecini daha etkili kılacaktır (Ö19)*

5.3.6. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuyla İle İlgili Bulgular

Öğretmenlere programın ölçme ve değerlendirme ile ilgili yaklaşımı sorulmuş ve bu konudaki düşünceleri alınmıştır. Bu bağlamda programın öngördüğü alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini önemli görüp görmedikleri, bu yöntem ve teknikleri uygulama noktasında kendilerini yeterli görüp görmedikleri ve bunları ne düzeyde uyguladıkları, ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kazanımları ölçmedeki başarısı, öğrenci gelişim düzeyi açısından bu yöntem ve tekniklerin uygunluğu hususları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öneri ve taleplerine de yer verilmiştir.

Öğretmenlere öncelikle DKAB programının öngördüğü alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini önemli görüp görmedikleri, bunları uygulama noktasındaki yeterlikleri ve hangi yöntem ve teknikleri uyguladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakını (18), alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin programda yer almasını önemli görmekte, iki (2) öğretmen ise bu yöntem ve teknikleri önemli görmediğini belirtmiştir. Klasik öğretim faaliyetinde bu tür alternatif yöntem ve tekniklerin çoğu zaman kullanılmadığı bilinmektedir. Yeni DKAB programının öngördüğü ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımında öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olması önemli bu konudur. Bu noktada öğretmenlere '*programın öngördüğü ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?*' sorusuna öğretmenlerin yarısından fazlası (12) bu yöntem ve tekniklerin büyük bir çoğunluğunu uygulama noktasında kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ise

(8), alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin hepsini uygulamada yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere ölçme değerlendirme olarak ne tür yöntem ve teknikleri kullandıkları sorulmuş ve verdikleri yanıtlar aşağıda listelenmiştir.

- ✓ *Boşluk doldurma (17)*
- ✓ *Performans ödevi (15)*
- ✓ *Proje ödevi (17)*
- ✓ *Çoktan Seçmeli sorular (12)*
- ✓ *Açık uçlu sorular (12)*
- ✓ *Eşleştirme (9)*
- ✓ *Doğru-yanlış (9)*
- ✓ *Öz değerlendirme (6)*
- ✓ *Bulmaca (5)*
- ✓ *Yaprak test (5)*
- ✓ *Akran Değerlendirme (4)*
- ✓ *Ayet yorumlatma (3)*
- ✓ *Ürün dosyası (2)*
- ✓ *Çalışma kağıtları (2)*
- ✓ *Resim yorumlatma (2)*
- ✓ *Kavram haritaları (2)*
- ✓ *Şiir yorumlatma (1)*
- ✓ *Kelime Avı (1)*
- ✓ *Artı-eksi (süreç içinde) (1)*

Öğretmenlerin uyguladıkları ölçme-değerlendirme araçlarına bakıldığında ağırlıklı olarak klasik yöntem ve tekniklerin olduğu gözükmektedir. Proje ve performans ödevleri ve bunların değerlendirilmesi bakanlığın zorunlu bir uygulaması olduğu için öğretmenlerin büyük bir kısmı bunları uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ancak alternatif ölçme değerlendirmenin öne çıkardığı süreç değerlendirmesine dair yöntem ve tekniklerin yeterli düzeyde kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin; süreç değerlendirmesinin önemli bir parçası olan ürün dosyası değerlendirmesi uygulamada çok tercih edilen bir ölçme aracı olmamıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde bu tür süreç odaklı yöntem ve tekniklerin kullanılmamasında çeşitli faktörlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması (9), süreç odaklı ölçme-değerlendirme metotlarının kullanımının çok zaman gerektirmesi, ünite ve konuların yetiştirilememesi vb. nedenlerle bunların uygulanmasını tercih etmeme (5), bu tür ölçme değerlendirme araçlarının ciddi bir kırtasiye masrafı oluşturması ve değerlendirme sürecinin öğretmene büyük bir zahmet yüklemesi (6), öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi uygulamalarda öğrencilerin tarafsız olamaması (3) gibi faktörler ön plana çıkan hususlardır. Bu konuda öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“(...) Tamamen olmasa da ölçme değerlendirme süreciyle ilgili bilgi formları, kontrol listeleri, öz değerlendirme formları var. Bunları rehberlik derslerimizde

uyguluyoruz ama kendi derslerimizde hepsini uygulamak çok zahmet istiyor (Ö1)”

“(…) Uygulama konusunda kendimi yeterli buluyorum ancak ünitelerin yetiştirilebilmesi uğrunda bunların çoğundan feragat etmek zorunda kalıyorum. Derslerimde çok azını uygulayabiliyorum. Performans görevleri ve öz değerlendirme formu bunlardan en önemlisi. Diğerleri ile ilgili fazla uygulama yapamıyorum (Ö3)”

“(…)Sınıfların kalabalık olmasından dolayı bazı değerlendirme yöntemlerine vakit bulamadığımı söyleyebilirim (Ö4)”

“(…) Özellikle yazılı sınavlar, testler konusunda her türlü sınav tipine başvuruyoruz. Sınavın içinde boşluk doldurmaca, doğru yanlış, eşleştirme, klasik sorular, test olabilecek bütün yöntemleri uyguluyoruz. Biraz önce saydığımız şeylerin teorikte kaldığını düşünüyorum. Hala proje performans ben bile ne olduğunu anlamış değilim. Mesela performansla ilgili hedeflenen nedir? Öğretmen kılavuz kitaplarının sonunda 12 tane falan form kağıdı var. Ben bunları uygulamaya kalksam tüm sene boyunca yetiştiremem. Ben bunları tam anlamıyla uygulayamıyorum. Genel olarak internet ortamında paylaşılan sitelerden ve bazı yerlerden indirip üzerinde değerlendirmeler yaptıktan sonra kullanıma hazır hale getiriyorum (Ö7)”

“(…) Programın önerdiği bütün teknikleri yapamıyorum. Hepsini uygulama noktasında kendimi yeterli görmüyorum. İstatistik bazı işlemler istiyor. Zaten yazılı yaparken bile çok zorlanıyorum. Onları okumak konusunda bile çok problem oluyor. Çocukların performans proje konusunda bile problem oluyor. Daha çok bilinen klasik yöntemleri uyguluyorum (Ö9)

“(…) Bunların hepsini uygulamak mümkün değil. Mesela 50 kişilik sınıfa performans ödevi verip sonra da bunları değerlendirip çizelgeye geçmek çok zor. Normal klasik soru soruyorum. Bunun yanında boşluk doldurma, doğru-yanlış, test soruları ve kodlama yaptırıyorum. Akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi şeyleri yapmıyorum (...) Bizim okulda 3000 kadar öğrenci var, ayda zaten iki personel maaşı kadar matbaa giderimiz var, o bile bazen mümkün olmayabiliyor (Ö10)”

Öğretmenlere programın öngördüğü ölçme değerlendirme yöntem ve

tekniklerinin kazanımları ölçmede yeterli olup olmadığı da sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (17) bu yöntemlerin kazanımları ölçmede yeterli ve başarılı olduğunu belirtmişlerdir. İki (2) öğretmen bu ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile kazanımların tam olarak ölçülemediğini belirtmiş, bir (1) öğretmen ise bazı tekniklerin uygulanabilir olmadığını söylemiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“(...) Öğrencilerin davranışa yönelik kazanımlarını ölçmek zor. Biz daha çok bilişsel kazanımlarını ölçüyoruz. Şöyle bir insan tipi de çıkartıyoruz işin acı tarafı: Doğruyu bilen ama uygulamayan bir insan tipi. Bunu gördüğüm çocuklar var. Cevap kağıdı dolu ama çocuk ilk fırsatta arkadaşına yanlış davranışlar gösterebiliyor (Ö2)”

“Elimizdeki değerlendirme tekniklerinin pek çoğu ‘bu konu hakkında ne düşünüyorsun?’ ya da ‘ne türde bir değerlendirme olmalı?’ süreci içerisindedir. Eğer dersi bu mahiyette işlersen öğrenci senin istediğin cevabı verir. Ama amaç senin istediğin cevabı vermesi değil, onu davranışa dönüştürmüş olmasıdır. Çünkü eğitim böyle bir şeydir ve bu manada bir ölçmenin yapılamadığını görüyorum (...) (Ö6)”

“Önümüzde çok fazla malzeme var. Siz hangisini konuya uygun görüyorsanız, o kazanımı ölçecek bir tekniği bulmanız mümkün olabiliyor (Ö9)”

“Bu programın belli başlı birçok yönü adaptasyondan ibaret gözüküyor. Adaptasyon olunca belirli problemler var. Mesela bir öz değerlendirme Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi açısından ne anlam ifade eder? Örneğin, ‘Ben kendimi doğru buluyorum’ demek ne kadar mümkündür (Ö11)”

“Performanslar, projeler vs. yüzde yüz hiçbir kazanımı ölçemez. Bu bir ilkedir, bunu bilemezsiniz. Fakat mesela performanslar, araştırmalar, projeler, ortak çalışmalar, grup çalışmaları bunlar öğrenciyi geliştirmiş oluyor. Öğrencinin bu tür ölçme araçlarıyla gelişmiş olması bizim için yeterli bir sebep oluyor. O kazanıma ne kadar ulaştırıldığı konusunda bana ipucu versin. Benim için yeterli. Yüzde yüz ulaştırma hedefi gütmüyoruz (Ö12)”

“(...) Mesela namaz konusunu öğretiyorsun, bunu tam ölçemiyorsun. Acaba öğrenci iyice öğrenmiş mi bu ölçülemiyor. Klasik yazılı yapmaya çalışıyorsun o zaman

ağır geliyor. Çünkü öğrenciler test ağırlıklı, çoktan seçmeye yönelik sınav olmaya alışmışlar. O zaman zorlanıyorlar. Bu sefer senin ölçmen zor oluyor. Böyle eksiklikler oluyor. Tam ölçemeyebiliyorsun (Ö18)”

Öğretmenlerden programdaki alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrenci gelişim düzeylerine uygun olup olmadığına dair düşüncelerini anlatmaları istenmiştir. Bu konudaki öğretmenlerin değerlendirmeleri Tablo 28’de belirtilmiştir.

Tablo 28		
<i>Yeni DKAB Programındaki Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrenci Gelişim Düzeylerine Uygunluğu Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri</i>		
	<i>f</i>	<i>%</i>
Yöntem ve teknikler öğrenci seviyesine uygun	7	35
Yöntem teknikler öğrenci seviyesine uygun, ancak öğretmenlerin bunları uygulama gayreti içinde olması lazım	6	30
Genel olarak iyi ancak sınıf seviyelerine göre ölçme araçları da farklılaşmalı	6	30
Sınav sistemi çok problem oluyor	1	5

Öğretmenlerin % 95 gibi büyük bir çoğunluğu ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenci seviyesi için uygun olduğu kanaatindedir. Ancak öğretmenlerden bazıları (6) uygulamada öğretmenlerin çok daha belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Eğer öğretmenler bu yöntem ve teknikleri uygulama noktasında gerekli ilgi ve gayreti gösteriyorsa o zaman programın amaçlarının gerçekleşme düzeyi de artacaktır. Bazı öğretmenler ise (6) bazı teknik ve yöntemlerin sınıflara göre farklılaşması gerektiği belirtmişlerdir. Özellikle çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında 4. Sınıfta uygulanan bir ölçme ve değerlendirme aracı ile 8. Sınıfta uygulanacak olanın farklı olması gerektiği ifade edilmektedir. Bir öğretmenin belirtmiş olduğu Türkiye’deki sınav sisteminin ve bu sistemin öğrencilere dayattığı çoktan seçmeli testlerin olumsuz etkilerinin süreç içerisinde işleri zorlaştırdığı hususu da gözden kaçırılmamalıdır. Öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

“4. sınıftan 8. sınıfa kadar ki süreç içinde öğrenciye ağır gelen bir program yok. Bunu sizin nasıl yaptığınız da önemli. Gözlem formu oluşturursunuz ama 8. sınıfların çevresindeki nesnelerin soyutluğu somutluğu ile ilgili bir form oluşturamazsınız. Bu öğrencinin kapasitesine göre bir gözlem formudur. 8. sınıflarda eşleştirmeli soruda ağaçlarla bitkiler alemini eşleştirmenin alemi yok. Küçük sınıflarda olabilir. Küçük sınıflarda proje performans ödevinden daha çok tiyatro, drama, sınıfta

görsel sunum, bir pano oluşturma, bir çalışma kağıdı oluşturma şeklinde biraz daha öğrencinin seviyesine uygun şeyler verilmesi gerekiyor. Çünkü bu öğrenciler bir bilgiyi oradan buradan toplayıp harmanlayıp ödevi yapacak düzeyde olmuyor (Ö1)”

“4 ve 5’lerde bazı yöntemler işlemiyor. Çocuklar birçok şeyi tam bilemiyor ve yanlış yapıyorlar. Örneğin, “Hz. Peygamberin doğduğu yeri öğrendim” diye bir soruda tam, orta, az yazıyor. Anket çevirisi gibi duruyor. Hepsi tam yazıyor. Farklı şeyler de yapmak lazım (Ö2)”

“Genel olarak yeterli düzeyde. Ama 8. sınıflarda biraz daha orijinal ve yaşa uygun değerlendirme teknikleri kullanılmalı (Ö4)

“Program geniş bir yelpazede öğretmene ölçme ve değerlendirme tekniklerini sunuyor. Öğretmen bunlar içerisinden uygun olanı seçer ve kendi öğrencilerine uygular. Seviye açısından yükseği de var düşüğü de var. Öğretmen kendi sınıfı için uygun olanları seçebilme opsiyonuna sahip (Ö6)”

“6. sınıftan itibaren SBS sınavlarının artması bunların test tekniğiyle olması öğrencileri bir hazır bulmuşluğa itiyor. Eskiden klasik soru sorulurken çocukların bilgi seviyesi daha iyi ölçülüyordu ama belki bu da eksikti. Şu an klasik soruda bir azalma var. Dolayısıyla doğru yanlış, boşluk doldurma, test gibi değerlendirme sorularını yaparken öğrencilerin çoğu bildiği için değil, atarak tutarak soruları cevaplıyor. Bunları elde ettiğini veya bildiğini zannediyor (Ö7)”

“Yani ölçme değerlendirmeye ilgili açıkçası çok fazla farklı bir yöntem kullanılmıyor. Genelde test ve bulmaca ağırlıklı olduğu için farklı yöntemler pek olmuyor. Sistem aslında süreç odaklı değerlendirmeyi hedefliyor ancak uygulamada yine ürün odaklı değerlendirmeler yapıyoruz. Bir de değerlendirmenin ünitenin sonunda olması bir dezavantaj. Ben genelde her dersin sonunda almaya çalışıyorum ki aşamalı ilerlediğimiz için bir önceki konunun tam olarak anlaşılabilmesi, bir sonraki konu açısından bir dezavantaj olmasın. Ama bu yine öğretmene kalıyor (Ö20)”

Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin DKAB derslerinde uygulanabilirliğine dair fikirleri de sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin

yarından fazlası (12), yöntem ve tekniklerin uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler (5) yöntem ve tekniklerin hepsinin uygulanmasının zor olduğunu ifade etmiş, bazıları da (3) özellikle davranışsal boyutların DKAB derslerinde ölçülemediğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin düşüncelerinden bazı örnekler şöyledir:

“Yapılandırmacı anlayışın bir boyutu da yaşayarak öğrenme boyutu. Biz yaşayarak öğrenme boyutuna girince eğitim boyutuna girmiş oluyoruz. Diğer derslerde bu sıkıntı ortaya çıkmıyor ama Din dersinde öğretimden eğitime geçmiş oluyorsunuz. Dolayısıyla sizi mevzuat açısından bağlayan noktalar oluyor. Program bunu sınırlıyor. Namazla ilgili konularda namazın şartlarını, nasıl kılınacağını bilir diyor veya bir kimsenin namaz kıldığını tespit eder ama namaz kılacak bir bireyi bu başlık sınırlıyor. Bu şuna benziyor: ‘çikolatadan bir lokma ısırtıp bunu yutmayacaksın’ demek oluyor. Yani yarıda kesiyorsunuz konuyu (Ö1)”

“Vakit darlığından fazla uygulayamıyorum. Nitekim bir performans görevi, öğrencinin ders içinde yapması gereken bir görevdir. Bunun hazırlığı için önceden süre veriliyor ancak hazırlama işi derste yapılıyor. Bu da en az iki ders saati demek. Zaten ucu ucuna yetiştirilen ve ikide bir tatillerle kesilen müfredatta önceliğimiz ünitelerin işlenmesi oluyor. Çünkü sene sonunda yetişmeyen müfredat yüzünden bize hesap sorulduğunda ölçme değerlendirme yapıyordum demenin bir anlamı olmuyor (Ö3)”

“Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi açısından bu tekniklerin hepsinin uygulanması bu anlamda zor ancak belirli şeyler yapılabilir. Mesela, akran değerlendirme formlarında öğrencilerin her zaman doğru bilgiler vermeyeceğini söyleyebilirim. Örneğin, bunu uygularken grup çalışmasında belirli çekişmelerin bu formlara yansıdığını biliyorum (Ö11)”

“Zaman sıkıntısından dolayı tekniklerin hepsinin uygulanması zor oluyor (Ö19)”

Öğretmenlerden görüşme sonunda ölçme değerlendirme ile ilgili öneri ve taleplerini de belirtmeleri istenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin belirttikleri şöyledir:

✓ Performans ödevleri zorunlu olmaktan çıkarılmalı, proje ödevlerinde olduğu

gibi öğrenci tercihine bırakılmalıdır. Türkiye koşullarında öğrenci mevcutlarının fazlalığı ve yeterli imkanların olmaması bu süreci zorlaştırıyor. Öğrencilerin yerine velilerin performansını ölçüyoruz! (Ö1,Ö16)

- ✓ *Öğrenciye doğrudan soru sorarak ölçme yapmak yerine hikaye tamamlama vb. gibi dolaylı yollardan kazanımları ölçecek tekniklere ağırlık verilmelidir (Ö2)*
- ✓ *Daha akılcı ve gerçekçi ölçme araçları gereklidir. Öğrenci her adımda neyin ölçüleceğini bilmelidir. SBS sınavları kaldırılmalıdır. Çünkü programların ölçme değerlendirme mantığı ile bu sınavlar zıt kutupları ifade ediyor. Programda öğrencinin tüm gelişim basamakları önemseniş farklı ölçme değerlendirme araçları kullanılıyor ama her yıl sonunda öğrenciler zorlu bir test sürecine sokuluyor. Bu da MEB'in en büyük açmazıdır (Ö3)*
- ✓ *Ürün dosyaları, öz değerlendirme, grup değerlendirme ölçeği gibi teknikler işlemiyor. Türkiye şartları bunları kaldırmıyor. Program da bu açıdan zaten yetersiz. (Ö4)*
- ✓ *Performans, proje ödevi vs. konularında öğrencilerin bunların ne anlama geldiği noktasında ciddi anlamda bilgilendirilmesi gereklidir. Bu ayrım öğretmenlerin de kafasında oturmuş değil (Ö6, Ö9)*
- ✓ *Namaz sure ve dualarının nasıl değerlendirileceği ile ilgili programa alternatif bazı tekniklerin konulması gereklidir (Ö10)*
- ✓ *Ölçme değerlendirme ile ilgili öğretmenlere yük oluşturan uygulamalar kaldırılmalıdır (Ö14)*
- ✓ *Öğrencilerin düşünebilecekleri, yorumlayabilecekleri, yazabilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri yöntemler tercih edilmelidir. Test tekniği çocukların birçok özelliğini köreltiyor (Ö18)*

5.3.7. Sonuç ve Yorum

Son yıllarda eğitimdeki gelişmelere paralel olarak öğretim programları da

değişmekte ve bu çerçevede öğretmen ve öğrenci rollerinde bazı değişimler de öngörülmektedir. Programların belirli aralıklarla değişmesi çağın gerektirdiği bir olgu olmakla birlikte, bu programı uygulamaya geçirecek olan öğretmenlerin arzu edilen niteliklere sahip olması kritik bir öneme sahiptir. Eğer öğretmenler gerektiği gibi programları uygulamazsa dünyanın en iyi öğretim programları, uygulamada çok başarılı olamama riski ile karşı karşıya kalacaktır. Bu nedenle öğrenme öğretme sürecinin en önemli paydaşlarından birisi olan öğretmenlerin programlar ile ilgili düşünceleri ve uygulama noktasındaki motivasyonları son derece önemlidir. Bu gerekliliğin bir yansıması olarak öğretmenlerin 2006 yılında yenilenen ilköğretim DKAB programı ile ilgili düşünceleri çeşitli kategoriler altında nitel bir araştırma ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmanın tercih edilmesinin nedeni ise, programla ilgili derinlemesine bilgi elde edebilmek, sorunları ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmek içindir. Programla ilgili elde edilen veriler, onun uygulamada ne derece etkili olduğunu da bizlere gösterecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı programa dayalı bir öğretim faaliyetinin gerekli olduğunda fikir birliği etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede 2000 yılındaki eski programı uygularken gördükleri eksiklikler çerçevesinde farklı bir program anlayışı ve uygulama içinde olup olmadıklarına dair verilere bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu farklı uygulamalar içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu da eski programın öğretmenler tarafından yeterli düzeyde görülmediğini ve bu bağlamda öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre bazı uygulamalara yer verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin tamamının 2006 yılında DKAB öğretim programı ile ilgili gerçekleştirilen değişikliği gerekli görmeleri de eski programdaki eksikliklerin giderilmesi noktasında istekli ve mutlu olduklarını ortaya koymaktadır. Kaymakcan'ın yaptığı araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğu böyle bir program değişikliğini gerekli gördüklerini belirtmişlerdir (Kaymakcan, 2009, s.35).

Öğretmenlerin yarısından fazlası program değişikliği nedeniyle herhangi bir endişe duymadıklarını belirtmiş, hatta bu değişiklikten dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğretmenlerin program değişikliği öncesindeki endişeleri, süreç içerisinde ortadan kalkarken, bazı öğretmenlerin belli konulardaki endişelerinin hala

devam ettiği araştırma kapsamında tespit edilmiştir. Programın uygulanması sürecinde ders kitaplarının gerek içerik ve gerekse dil açısından programın yaklaşımını yeterince yansıtmaması, eski alışkanlıklar nedeniyle öğrenci merkezli ders işleme noktasındaki eksiklikler, etkinlikler ile ölçme değerlendirme araçlarını uygulama noktasındaki yetersizlikler ve yapılandırmacı yaklaşımın DKAB dersleri açısından uygulanabilirliğine dair endişeler en fazla ön plana çıkan hususlardır.

Programların uygulamada başarılı olabilmesi için hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin % 70'i hizmet içi eğitime katılmışlardır. Ancak öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimin yüzeysel, kısa zamana sıkıştırılmış ve kalabalık gruplara yapılması, bu eğitimlerde programın yaklaşımına uygun bir eğitim sürecinin tercih edilmemesi en önemli yetersizlik nedenleri olarak gösterilmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının bu hizmet içi eğitimler dışında başka herhangi bir eğitime katılmadığı da araştırmada tespit edilmiştir. Bu durum ile hizmet içi eğitimlerin yeterli görülmemesi birlikte düşünüldüğünde programın etkili olması noktasında bazı eksikliklerin olacağı sonucuna ulaşılabilir. Bu çerçevede MEB'in hizmet içi eğitimlerin hem sayısını hem de programın yaklaşımına uygun şekilde bu eğitimlerin niteliğini arttırması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin; öğrenme öğretme sürecinde zorlanılan ünite ve konularla ilgili olarak uygulamalı hizmet-içi eğitimler düşünülebilir.

Görüşmelerde öğretmenlerin programı inceleme durumları da tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu programın tamamını veya büyük bir kısmını incelediğini belirtmiştir. Programı hiç incelemedim diyen bir öğretmen ise olmamıştır. 2008 yılında Kaymakcan'ın yaptığı araştırmada DKAB programını hiç incelemeyen veya kısmen incelemekle yetinen öğretmenlerin oranının % 60 olduğu düşünüldüğünde, geçen süre zarfında öğretmenlerin programı inceleme durumlarında bir gelişme olduğu anlaşılmaktadır. Bunda Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün Türkiye genelinde yapmış olduğu seri eğitimlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu tür çalışmaların belirli aralıklarla sürdürülmesi programın etkililiği açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğretmenler, yeni DKAB programının eski programa göre özellikle öğrenci

merkezli bir yaklaşımı benimsediğini, öğrenme alanlarını getirdiğini, ünite ve konularda seviyeye uygun bazı değişikliklerin yapıldığını, etkinlik ve görsellik açısından yeniliklerin gerçekleştirildiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu değişiklikleri genel anlamda olumlu karşıladıkları tespit edilmiştir. Yeni programın temele aldığı yaklaşım/lar ile ilgili olarak ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci merkezli yaklaşım, yapılandırmacılık ve çoklu zeka kuramının esas alındığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden sadece bir tanesinin dinbilimsel yaklaşımı zikretmesi, onların program değişikliğinde daha çok eğitimsel yaklaşımları öne çıkardıklarını göstermektedir. Bilindiği üzere DKAB dersleri çoğulculuk kapsamında yeterli düzeyde olmadığı için zaman zaman eleştirilmektedir. Programın herhangi bir mezhebi esas almadığına dair perspektifinin öğretmenler tarafından daha fazla dikkate alınması kamuoyundaki bu tartışmalar açısından önemlidir. Bu çerçevede öğretmenlerin bilgilendirilmesi faydalı olacaktır.

Programın temele aldığı yaklaşımların DKAB dersleri açısından uygulanabilirliği konusuna öğretmenler olumlu bakmakla birlikte, bazı problemlere de işaret etmektedirler. Dinin kendi doğrularının olması ve bunların anlatılmasının gerekliliği, okul ortamı ve sınıf mevcutlarının uygun olmaması ve geleneksel alışkanlıklar programın uygulanabilirliği açısından problem alanları olarak algılanmaktadır. Okul ortamı ve sınıf mevcutları ile ilgili konu, bütün eğitim sistemini ilgilendiren bir meseledir. Ancak programın temele aldığı yaklaşımların din öğretimi açısından ne anlam ifade ettiği ve bunların nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenlerin kafalarındaki soru işaretlerinin giderilmesi gerekmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenler, yeni DKAB programının amaçlar açısından çok büyük bir değişiklik getirmediğini, daha çok öğrenci merkezli bir anlayış doğrultusunda yeniden güncellendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu DKAB programının amaçlarını böyle bir ders için yeterli görmektedirler. Yetersiz gören öğretmenler, sadece bilgi vermek suretiyle öğretim yapıldığını, uygulama ve hayata aktarma konusunda amaçların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, programın amaçlarını böyle bir ders için yeterli görmekle birlikte mevcut koşullarda bu amaçların kısmen gerçekleştirilebileceğini düşünmektedirler. Bu durum

uygulamada bazı problem ve eksikliklerin olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda ders saatinin yetersizliği, okul ve sınıfların fiziki ve teknik anlamda yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması, çocukların aileden ve çevreden getirdikleri olumsuz bilgi ve davranışlar, medyanın din hakkındaki olumsuz etkileri, öğrencilerin alt sınıflardan yetersiz bilgi ile gelmesi gibi hususlar amaçlarla ilgili kısmi bir başarı elde edilmesindeki en önemli nedenler olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını programın kazanımlarını incelediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin % 85’lik gibi büyük bir kısmı programın kazanımlarını açık ve anlaşılır bulmaktadır. Bu durum uygulamada programın etkili olması açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu noktasında da genel anlamda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak bazı ünite ve konuların uygulamada öğrenci seviyesi açısından soyut ve ağır veya basit kaldığını örnekleri ile zikretmişlerdir. Araştırma bulguları ile ilgili detaylı veriler ve öğretmen görüşlerinden örnekler ilgili kısımlarda yer almaktadır. Bu nedenle burada sadece öğretmenlerin öğrenci seviyesi açısından soyut ve ağır bulunduğu üniteler isimleri ile zikredilmiştir.

- ✓ *Sınıf “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım” ünitesi (4)*
- ✓ *5. sınıf “Allah inancı” ünitesi (5)*
- ✓ *6. Sınıf “Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri” ünitesi (1)*
- ✓ *7. Sınıf “Melek ve Ahiret İnancı” ünitesi (1)*
- ✓ *7. Sınıf “Kur’an’da Akıl ve Bilgi” ünitesi (3)*
- ✓ *8. Sınıf “Kaza ve Kader” ünitesi (2)*
- ✓ *8. Sınıf “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” ünitesi (1)*
- ✓ *8. Sınıf “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesi (3)*

Öğretmenlerin kazanımlar açısından öğrenci seviyesi için basit geldiğini

düşündüğü ünite ve konular daha çok Hz. Muhammed öğrenme alanı ile ilgilidir. Bu öğrenme alanlarındaki kazanımların diğer bazı ünitelerin kazanımları ile benzer özellikler gösterdiği, öğrenciler tarafından tekrar gibi algılandığı ve basit geldiği şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda her yıl Hz. Muhammed öğrenme alanında bir üniteye yer verilmesi gibi bir zorunluluktan dolayı, bu öğrenme alanı kapsamındaki ünitelere zorlama bir içerik yerleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu noktasında belirttikleri hususlara bakıldığında daha çok soyut konulara ait kazanımlarda problemler olduğu anlaşılmaktadır. Bu ünite ve konuların, öğrenci seviyesi dikkate alınarak zengin, alternatif etkinlik ve materyallerle desteklenmesi uygulamadaki bazı problemleri aşmada yardımcı olabilir.

Yeni programın kazanımları, sayı olarak öğretmenler tarafından büyük oranda yeterli bulunmaktadır. Ancak özel olarak bazı konularda kazanımların fazla, bazı konularda ise kazanımların yetersiz olduğunu belirten öğretmenler de vardır. Örneğin; Hz. Muhammed öğrenme alanındaki bazı kazanımlar tekrar nedeniyle fazlalık olarak görülmekte, Namaz İbadeti ünitesi ise çok geniş olduğu gerekçesi ile sıkıntılı bir ünite olarak zikredilmektedir. Programın kazanımlarının birbirleriyle tutarlılığı açısından öğretmenlerin hiçbirisi olumsuz bir kanaat belirtmemiş, kazanımlar ile ünite ve konu açılımlarının tutarlılığı konusunda da öğretmenler büyük oranda bir problem olmadığını ifade etmişlerdir. Kazanımların mevcut koşullarda gerçekleştirilebilirliği konusunda ise öğretmenlerin % 55'i kısmi bir başarı elde edilebildiğini söylemişlerdir. Kısmi başarının nedenleri olarak, öğretmenlerin programı uygulama noktasındaki yeterliklerinin zayıf olması, okul ve sınıfların fiziki ve teknik alt yapısının yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve DKAB ders saatinin yetersiz olması gibi hususlar ileri sürülmüştür. Bunlardan bazıları Türkiye'de eğitimde yaşanan ortak problemler arasında yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin programı uygulama noktasındaki yeterlik durumlarının geliştirilmesi için ciddi çalışmaların yapılması programın uygulamadaki etkililiğinin artmasına önemli katkılar sağlayabilir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, DKAB programının içeriğini, programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli görmektedirler. Ancak öğretmenler içerikteki

bazı konulara biraz daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler yeni programın getirmiş olduğu öğrenme alanları, ünite ve konuların dağılımı konusunda da büyük oranda olumlu bir tutum içerisindeyler. Fakat bazı ünite ve konuların dağılımında uygulamada problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu genel anlamda ünite ve konuların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmektedirler. Ancak bunun yanında özel olarak öğrenci seviyesi açısından problem oluşturan hususlara da atıfta bulunmaktadır. İlgili bölümde detaylı bir şekilde incelenen bu ünite ve konulardan bazılarını burada kısaca işaret etmeye çalışalım. Örneğin; 4. Sınıftaki Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım ünitesi, 5. Sınıftaki "Allah İnancı" ünitesi, 7. Sınıftaki "Kur'an'da Akıl ve Bilgi" ünitesi, 8. Sınıftaki "Kaza ve Kader", "İslam düşüncesinde Yorumlar" ve "Zekat, Hac ve Kurban İbadeti" ünitesi öğrenci seviyesi açısından soyut ve ağır bulunmaktadır. Ayrıca Ahlak öğrenme alanındaki içeriğin de soyut olmasının öğrenme öğretme sürecinde zorluk oluşturduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin içerikle ilgili belirtmiş olduğu bu ve benzeri konuların program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması programların uygulamada daha başarılı olmasını sağlayacaktır.

Öğretmenler büyük oranda DKAB programının sunmuş olduğu içeriğin öğrencileri istenilen kazanımlara ulaştırma noktasında başarılı olduğunu düşünmektedirler. Ancak bunun tam olarak gerçekleşebilmesinde bazı sorunlara da işaret edilmektedir. Öğrenci merkezli ders işlemenin çok zaman alması nedeniyle bazı kazanımların atlanması, ders kitaplarının kazanımların elde edilmesi sürecinde öğretmene yeterli ve nitelikli bir içerik sunamaması bunlardan bazılarıdır. Öğretmenler genel anlamda içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünmekle birlikte, bazı konuların hiç olmaması, bazı konuların da yetersiz olması nedeniyle öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamadığını belirtmektedirler. Özellikle öğrencilerin güncel hayatta duydukları ve merak ettiği konuların program açısından yeterli düzeyde karşılanamadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları kapsamında dile getirmiş oldukları konular ilgili bölümde detayları ile zikredilmiştir. Ancak burada en fazla ön plana çıkarılan birkaç konuya işaret etmek yerinde olacaktır. Örneğin; eski programda yer alan cinler konusu, yeni programdan çıkarılmıştır. Öğrencilerin bu konuda çok ciddi soruları ve merakları söz konusudur. Öğretmenlerin önemli bir kısmı

bu konuya programda yer verilmesi ve çocukların doğru bilgilendirilmesinin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. 7. Sınıftaki “Toplumda Yaygın Olan Batıl İnançlar” konusunun öğrenci ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılamadığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde 7. Sınıfta “Melek ve Ahiret İnançları” ünitesindeki gaybi ve uhrevi konularda öğrencilerin çok fazla sorusu görülmektedir. Günlük yaşamda çevreden ve medyadan edinilen bazı meseleler de öğrencilerin öğrenme ihtiyacı hissettiği konular arasında yer almaktadır. Piyango, yılbaşı kutlama, doğum günü kutlama vs. gibi meselelerin din açısından haram veya helal olma durumu öğrencileri çok meşgul ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları kapsamında programda olmayan bazı ünitelerin eklenmesi veya yetersiz kalan kısımlara takviye yapılması düşünülebilir. Ancak gaybi ve uhrevi konular ile günlük yaşamdaki bazı meselelerin doğrudan programa konması toplumsal tepkileri de beraberinde getirme riski taşımaktadır. Bunun yerine öğretmen kılavuz kitaplarında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaç duyduğu bu tür konularda öğretmenlere rehberlik yapacak bazı faydalı bilgiler verilmesi ve öğretmene bu konuda bir alan bırakılması bir çözüm yolu olarak düşünülebilir.

DKAB programının içerik boyutunu öğretmenlerin büyük bir kısmı yeterli görmekte birlikte bazı ünite ve konuların çok yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler daha çok 6. Sınıftaki “Namaz İbadeti” ile 7. Sınıftaki “Melek ve Ahiret İnançları” ünitesini yoğun bulmaktadırlar. Öğretmenlerden bir kısmı ise bazı konuların eklenebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, “İslam Düşüncesinde Yorumlar” konusunun genişletilmesi ile toplumda yaygın olan bazı batıl inançlara dair içeriğin zenginleştirilmesi önerilen konular arasında yer almaktadır. İçeriğin ders saatine göre fazla olduğunu düşünen bazı öğretmenler de söz konusudur.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 70) programın içeriğinde İslam’la ilgili verilen bilgileri yeterli görmekte oldukları. Diğer dinlere dair verilen içeriği yeterli gören öğretmenlerin oranı ise % 65’tir. Programda diğer dinlere yer verilmesine öğretmenlerin neredeyse tamamı olumlu bakmaktadırlar. Ancak içerikte diğer dinlere daha fazla yer verilmesine sıcak bakmamaktadırlar. Kaymakcan’ın (2009, s.52-53) araştırmasında da öğretmenlerin benzer bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Programda farklı dini inanç ve anlayışlar konusunda ise yeterli bilgi olmadığını ve daha fazla yer verilmesi

gerektiğini söyleyen öğretmenlerin oranı % 95'tir. Özellikle Aleviliğin öğretimi konusunda öğretmenlerin oldukça olumlu bir tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Kaymakcan'ın araştırmasında da öğretmenlerin büyük bir kısmının Aleviliğe dair bilgilerin programda olmasına sıcak baktıkları anlaşılmaktadır (Kaymakcan, 2009, s.57). Bu veriler ışığında din içi çoğulculuk bağlamında Alevilik öğretimi konusunda bazı adımların atılmasını öğretmenlerin desteklediğini söylemek mümkündür.

DKAB programında nasıl bir din (İslam) öğretiminin esas alındığına dair öğretmenlerin büyük bir kısmı Sünni-Hanefi bir İslam anlayışını vurgulamışlardır. Bunun yanında ılımlı, barışçıl ve akılcı, temel dini bilgileri veren, suya sabuna dokunmadan ortadan bir İslam anlayışı anlatan bir yaklaşım olduğu da zikredilmiştir. Bu konu kapsamında DKAB programının ciddi eleştiriler aldığı bilinmektedir. Eleştirilerin çoğu programda Sünni-Hanefi bir içeriğe yer verildiği ancak bunun dışındaki farklı dini anlayışlara, özellikle Aleviliğe yer verilmediği hususu etrafında yoğunlaşmaktadır. Aslında Türkiye'de halkın büyük bir kısmının tercih etmiş olduğu Sünni-Hanefi din anlayışının programda büyük oranda yer alması yadırganacak bir durum değildir. Avrupa ülkelerinde de ülkelerin hakim dini inanç ve gelenekleri programlarda büyük oranda kendini göstermektedir. Önemli olan dini çoğulculuk bağlamında toplumsal ihtiyaçları da gözetererek gerekli iyileştirmelerin yapılmasıdır. Gerek eleştirenler gerekse öğretmenler programı bu boyutuyla yetersiz görmektedirler. Program geliştirme çalışmalarında bu tür eksikliklerin giderilmesi için bazı çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Öğretmenler, yeni programa göre yazılan ders kitaplarını genel olarak daha iyi bulmaktadırlar. Ancak öğretmenlerden bir kısmı ders kitaplarının programın yaklaşımını yeterince yansıtmadığını, bazı ders kitaplarının ticari kaygılarla yazıldığını belirtmiştir. Öğretmenler ders kitaplarında en büyük eksikliğin etkinlikler olduğunu söylemişlerdir. Etkinliklerin çok basit ve genelde birbirine benzeyen birkaç etkinliğin kullanıldığı vurgulanmıştır. Kitaplarda ayrıca öğrenciyi aktif kılacak bir yaklaşımın yer almadığı, görsellik açısından yetersiz olduğu da belirtilen diğer eksikliklerden bazılarıdır. Buna göre ders kitaplarının programın yaklaşımını yansıtmada noktasında

yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda MEB'in daha nitelikli çalışmalar yapması gerekmektedir.

Programın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu bilgiler öğretmenler tarafından genel anlamda yeterli görülmektedir. Programın öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu etkinlikler ve açıklamalar öğretmenlerin tamamına yakını tarafından incelenmiştir. Öğretmenler programda verilen etkinlikleri anlaşılır bulmaktadır ancak yeterli olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikler için de benzer bir eleştiri yaptıklarını daha önce belirtmiştik. Bu veriler ışığında program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin istifade edebileceği etkinliklerin nitelik ve nicelik olarak artırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler ayrıca öğrenme öğretme sürecine dair kaynakların da yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Yeni DKAB programı ile birlikte öğretmenlerin öğretmenlik rollerinde de bir değişim olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu yeni programın öngördüğü öğrenme öğretme süreçlerini büyük oranda benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin daha aktif olduğu, yeni programda öğretmenlerin daha fazla yorulduğu, derse girmeden önce daha fazla hazırlandıkları gibi temel bazı değişimlerin yaşandığı ifade edilmiştir. Araştırma verileri programın öğretmenlerin öğretmenlik rollerinde belli bir değişimi gerçekleştirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu programın öngördüğü etkinlik ve uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda dramatizasyon, röportaj yaptırma, tiyatro oynatma, kavram haritaları ve çalışma kağıtları gibi yeni programın önemseydiği birçok uygulama öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Öğretmenler etkinlikleri uygulama noktasında istekli olmakla birlikte mevcut koşullarda çeşitli nedenlerle bazı etkinliklerin uygulanamadığını da ifade etmişlerdir. Etkinliklerin çok zaman gerektirmesi, sınıfların kalabalık olması, okul ve sınıfların fiziki ve teknik imkanlarının yetersizliği en önemli sorunlar olarak görülmektedir.

Yeni DKAB programı ile birlikte öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine dair memnuniyetleri de artmıştır. Ancak proje ve performans ödevleri dolayısı ile öğrencilerde bıkkınlıkların oluştuğu, ayrıca aktif öğrencilerin bu programla birlikte kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve bundan memnun oldukları, çekingen öğrencilerin

ise tam tersine daha pasif kalmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Öğretmenler programın öngördüğü şekilde ders işlediklerinde öğrencilerde daha kalıcı öğrenmelerin oluştuğunu, daha hızlı ve zevkli bir şekilde öğrendiklerini, öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerinin geliştiğini de ifade etmişlerdir. Bu durum programın öğrenme öğretme sürecine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme öğretme sürecinde materyal ve öğretim teknolojisi alt yapısı anlamında yetersiz imkanlara sahip olduklarını söylemişlerdir. Bu da derslerin işlenmesinde bazı uygulamalara yer verilememesi anlamında bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğretmenler ayrıca öğrenme öğretme sürecinde bazı zorluklarla da karşı karşıya kaldıklarını söylemişlerdir. Sınıfların kalabalık olması, bazı ünite ve konuları yetiştirememesi, bazı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin az olması gibi hususlar en önemli zorluklardan bazılarıdır. Okul yönetimlerinin de imkanlar ölçüsünde öğretmenlere yardımcı olmaya çalıştıkları araştırma kapsamında ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler yeni programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini önemli bulmaktadırlar. Öğretmenlerin yarısından fazlası bu yöntem ve teknikleri uygulama noktasında kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme olarak yaptıkları uygulamalara bakıldığında ise, daha çok klasik ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler büyük oranda sonuç odaklı bir değerlendirme faaliyeti gerçekleştirmektedirler. Bu durum programın ölçme değerlendirme açısından öğretmenler tarafından yeterli düzeyde uygulanmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri tercih etmemelerinin bazı gerekçeleri söz konusudur. Sınıfların kalabalık olması, süreç odaklı yöntem ve tekniklerin çok zaman gerektirmesi, ünite ve konuların yetiştirilememesi, alternatif ölçme değerlendirmenin ciddi bir kırtasiye masrafı gerektirmesi ve değerlendirme sürecinin öğretmene büyük bir zahmet yüklemesi bu yöntem ve tekniklerin tercih edilmemesinin en önemli nedenleri olarak görülmektedir. Öğretmenler programdaki ölçme değerlendirme araçları ile bilişsel düzeydeki kazanımları ölçebildiklerini ancak davranışsal kazanımların ölçülemediğini belirtmektedirler. Bunda dersin öğretim ağırlıklı yapısının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenler özellikle ölçme değerlendirme açısından performans ödevlerinin zorunlu olmaktan çıkarılarak proje ödevleri gibi tercihe bırakılmasının daha faydalı olacağını düşünmektedirler. Diğer

derslerde de performans ödevleri verildiği düşünöldüğünde bu ödevlerin hem öğrenci hem de öğretmen için ciddi bir yük oluşturduğu ve arzu edilen titizliğin gösterilmediği sonucu ile karşılaşılmaktadır.

Sonuç olarak yeni DKAB programı birçok boyutuyla öğretmenler tarafından büyük oranda benimsenmiş gözükmetedir. Ancak programın uygulama sürecine yansması boyutlarında gerek amaçlar ve kazanımlar, gerekse içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme açısından bazı eksikliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi noktasında program geliştirme çalışmalarında gerekli düzenlemelerle daha etkili bir DKAB öğretimi sağlanabilir.

SONUÇ

Düşünce ve bilim tarihine baktığımızda günümüze kadar farklı bilim anlayışlarının var olduğuna şahit oluyoruz. Geleneksel bilim anlayışı olarak kabul edilen nesnelci ve evrenselci paradigmanın son elli yıldır eleştiriye tabi tutulduğu, bunun yerine öznelci ve belirsizlikçi yeni bir anlayışın hakim olmaya başladığı görülmektedir. Bu yeni bilim anlayışı, tek doğru, büyük söylemler, büyük kuramlar gibi geleneksel bilim anlayışının temel varsayımlarına karşı çıkmakta, bunun yerine özne merkezli ve çoğulcu bir yaklaşımı tercih etmektedir. Bilim anlayışındaki bu dönüşüm ve tartışmalar, eğitimbilimleri alanında da etkisini göstermiş, bunun neticesinde nesnelci bilim anlayışının eğitimdeki uzantısı olarak belirtilen davranışçılık eleştirilmeye ve öznelci yeni bilim anlayışına uygun öğrenme yaklaşımları ön plana çıkmaya başlamıştır. Yapılandırmacılığın, yeni bilim anlayışının eğitimdeki uzantısı olarak kabul edildiği, öznelci bilim anlayışını felsefi düzlemde savunan post modern bir alt yapıya sahip olduğu belirtilmektedir.

Öğrenme kuramlarındaki gelişmeler de bu yeni bilim anlayışı çerçevesinde gelişme göstermiştir. Öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak gerçekleştiğini savunan davranışçı yaklaşımlar, yeni öğrenme kuramları tarafından yetersiz, öğrenmeyi basitleştirici ve indirgeyici bulunmuş, öğrenme sürecinde bilişsel ve duyuşsal boyutları içeren yeni kuramlar geliştirilmiştir.

Nesnel öğrenme kuramları içerisinde yer alan davranışçılık, öğrenenin zihinsel faaliyetlerine pek yer vermemekte, bunun nedeni olarak ise zihinsel etkinliklerin dışarıdan gerçek anlamda gözlemlenemeyeceğini ileri sürmektedir. Bilişselciler ise öğrenmenin davranışsal sonuçlara göre değil, içsel olarak gerçekleşen bilişsel süreçlerle gerçekleştiğini belirtmektedirler. Bilişsel kuramlar, epistemolojik ve ontolojik olarak nesnel öğrenme kuramları arasında zikredilebilir. Çünkü onlar, bilgi ve gerçek konusunda nesnel bir pozisyonu benimserler. Yapılandırmacılığın, bilişsel kuramlardan ayrılan yönü ise, onun bilginin ve onun doğası, gerçek ve gerçekliğin doğası konusunda öznel bir anlayışı benimsemesidir. Yapılandırmacılık, bilginin oluşması, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bütün bu süreçlerde kişiyi aktif bir konumda değerlendirmesi boyutlarında bilişsel kuramların birçok temel varsayımlarını kullanmaktadır. Bilginin

oluşma aşamaları ve öğrenmenin gerçekleşme süreçlerinde birbirlerine benzeseler de, sahip oldukları felsefi arka plan noktasında farklılaşmaktadırlar. Öznel anlayışa göre, bilginin ve gerçekliğin nesnel, mutlak bir değeri söz konusu değildir, gerçeği bilmenin tek tip yolu da yoktur. Öznel anlayış, dünya üzerinde kesin gerçekliklerin bulunmadığı, bireylerin var olan bilgiyi pasif olarak almadıkları, bilgiyi önceki deneyimleri ve çevreleri ile etkileşimleri sonucunda aktif bir şekilde yapılandıkları düşüncesi üstüne kuruludur. Özellikle radikal yapılandırmacılığa göre bilgi, bilenden bağımsız bir şekilde doğada bulunmaz. Bilgi, birey tarafından anlamlandırılır. Bilgiyi oluşturma bireysel ve içsel bir süreçtir. Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın, dışsal gerçeklikle uyumu beklenemez. Çünkü bireysel deneyimler değiştiğinden doğru ya da gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur.

Öznel anlayış içinde yer alan yapılandırmacılıkla ilgili olarak literatürde farklı yaklaşımlar görmek mümkündür. Yapılandırmacılık kapsamında belirtilen yaklaşımlar, epistemolojik ve pedagojik açılardan sağlam bir zemine oturmuş gözükmemektedir. Bu yüzden yapılandırmacılığın, birçok çeşidinden bahsedilmektedir. Literatürde bu konuda en fazla ön plana çıkan yaklaşımlar, bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılıktır. Her bir yapılandırmacı yaklaşım arasında farklılıklar olsa da onların ortak olarak üzerinde durdukları hususlar şunlardır: Bilgi, pasif olarak dışarıdan alınmaz, kişi aktif bir şekilde bilgi elde etme sürecinin içindedir. Kişi, var olan bilgi, tecrübe ve birikimi yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirir. Bilgi, etkileşim sonucu oluşturulur, kullanılan dil ve içinde bulunulan sosyal yapı bu etkileşimde önemli bir role sahiptir.

Farklı yapılandırmacı anlayışların ısrarla üzerinde durdukları ortak nokta, onların var oluşun karmaşık gerçeğini nesnel kabul etmeyip özne temelinde aramalarıdır. Buradan hareketle kişi sayısınca birbirinden farklı, hatta zaman zaman birbiriyle zıt ama hepside yapılandırmacı olarak bilinen yaklaşımların türemiş olduğunu söylemek mümkündür. Bu da bilginin göreceliliği konusunu gündeme getirmektedir. Bütün bunlar, yapılandırmacılığın homojen bir kuramsal yapı olmadığını ortaya koymaktadır.

Yapılandırmacılığın kendi aralarındaki farklılıklarına rağmen özellikle öğrenme öğretme sürecine dair sunduğu önemli bazı bakış açıları olduğunu da belirtmek

gerekir. Yapılandırıcılığın felsefi olarak sahip olduğu arka plan, birçok disiplin açısından problemlili bir durum ortaya koysa da, pratik uygulamalar açısından literatürde öğrenme öğretme sürecinin farklı boyutları ile ilgili olarak oldukça zengin bir içerik söz konusudur. Yapılandırıcılığın öğrenme-öğretme sürecine yansıyan boyutlarında şu ince noktanın gözden ırak tutulmaması gerekmektedir: Uygulama ile ilgili öneriler, nesnel bilgi ve gerçeklik konusuna odaklanmamakta, daha çok öğreneni ön plana çıkaran ve onu aktif kılan bir yaklaşım çerçevesinde gerçekleşmektedir. Örneğın; öğretmen ve öğrenci rolleri ile ilgili önerilere bakıldığında öğrenciler, anlam yapıcıları; öğretmenleri ise, rehber, kolaylaştırıcı, koordinatör vb. işlevlerle tanımlanmaktadır.

Yapılandırıcılığa göre bir öğretim tasarımı olup olamayacağı konusunda ciddi tartışmalar söz konusudur. Geleneksel öğretim tasarımıındaki öğrencinin ne öğreneceğine dair önceden belli olan içerik, yapılandırıcı öğretim tasarımıında tercih edilmemektedir. Yapılandırıcılık, öğrenme çıktılarının önceden tahmin edilemeyeceğine inanmaktadır. Bu da öğretim tasarımıında daha çok açık uçlu öğrenme deneyimlerini öne çıkarmaktadır. Yapılandırıcı öğrenme tasarımıında öğrenme metot ve sonuçları her bir birey için önceden planlanmış ve varsayılmış değildir. Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine katılmaları ve birbirlerinin bakış açılarını tartışmaları beklenmektedir. Yapılandırıcılığın felsefi pozisyonu nedeniyle farklı öğrenenlerin farklı sonuçlar ortaya koyma ihtimali öğretim tasarımı açısından bir problem olarak algılanabilmektedir. Ancak yapılandırıcı öğretim tasarımı, öğrenenlerin materyaller ve kendi deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünmesi, ifade ve cevaplarını doğrulamasını beklemektedir. Yapılandırıcı öğretim tasarımıının vurgusu, öğrenciye belirli bir öğrenme yolunu zorla kabul ettirmeye değil, öğrenciye rehberlik ve kolaylık sağlanan bir sürece yöneliktir. Öğrenenlere ne öğrenecekleri ve nasıl öğrenecekleri noktasında karar verme sorumluluğu daha fazla verilmekte, öğretmenlere de bu süreçte öğrenenlerin ne yapacaklarına karar vermelerinde destek olma sorumluluğu yüklenmektedir. Bu da yapılandırıcı öğretimin, geleneksel sınıf stratejilerinden büyük ölçüde uzaklaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Geleneksel modelde öğrenmeden çok öğretim kavramı ön plana çıkmaktadır. Yapılandırıcı öğrenme ortamında ise iki önemli unsur söz konusudur. Bunlardan

birincisi öğrenendir. Diğeri ise, öğrenenin aktif olduğu, araç ve materyallerin kullanıldığı, bilginin yorumlandığı ve etkileşimin gerçekleştiği alan ve düzenlemelerdir. Yapılandırmacılığın bilgi ve öğrenme ile ilgili temel fikirleri dikkate alındığında öğrenene vurgu yapması, öğrenme ortamı kavramını gündeme getirmesi son derece pozitif bir durum olarak algılanabilir. Ancak yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma fikri bile kendi bağlamında bazı zorlukları bünyesinde taşımaktadır. Yapılandırmacılığa göre, gerek hedefler, gerek içerik ve gerekse öğrenme ortamları genellikle belirsiz ve yeterince tanımlanmamıştır. Yani öğrenme için güzel olduğu düşünülen ortam kavramının önceden tanımlanması ve belirlenmesi pek mümkün gözükmemektedir. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerini seçme, öğrenme yollarını ve sürecini kontrol etme gibi konularda etkin olması durumunda bunun sonuçlarının neler olabileceği konusunu kestirmek ve belirlemek zor olacaktır. Öğrenme ortamındaki böyle bir belirsizlik ve kontrol edilemezlik sorununu çözmek için öğretmenlerin çok kritik görevler üstlenmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen rolleri noktasında belirttiği hususlar, geleneksel yaklaşımdan farklılık göstermektedir. Yapılandırmacı bir öğretmen olmayı zorlaştıran hususlardan bir tanesi, geleneksel anlayışa göre yetişen öğretmenlerin aldıkları eğitimin bir dönüşümü gerçekleştirebilecek imkana sahip olmamasıdır. Öğrenciler ise öğrenme öğretme sürecinin tamamında düşüncelerini açıklama ve öğrenmelerini gerçekleştirme konusunda özgürdürler.'Sadece öğretmenin cevabı doğrudur' yerine, 'her kişinin aynı problem için farklı yaklaşımlarının olabileceği' anlayışı benimsenmektedir. Yapılandırmacılığın öğrenenleri tanımlarken ortaya koyduğu üç temel görev söz konusudur. Bunlar; aktif öğrenci, sosyal öğrenci ve yaratıcı öğrencidir. Yapılandırmacılıkta öğrencinin ne bildiği değil, nasıl bildiği daha değerlidir. Öğrencinin bilgi yapılandırma sürecine dair öz farkındaklığı son derece önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımda hem öğrenci hem de öğretmen etkileşimli bir sürecin önemli iki parçası olarak değerlendirilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri doğrultusunda öğrenme öğretme sürecinde uygulanmak üzere geliştirilmiş bazı modeller söz konusudur. Öğrenme döngüsü modeli, dört aşamalı model, 5E ve 7E modelleri bu bağlamda zikredilebilir. Bu

modellerin ortaya koyduğu temel stratejiler birçok disiplinde kullanılabilir özelliklere sahip gözükmektedir. Eğitimdeki yeni arayışlar, okullardan beklentileri de değiştirmiştir. Öğrencilerden bilgiye ulaşmaları, edindiği bilgiyi sorgulamaları, yorumlamaları, anlamlandırmaları ve kullanmaları beklenmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme için geliştirilmiş yöntem ve stratejiler bulunmaktadır. Buluş yoluyla öğrenme, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, bağlamli ve durumlu öğrenme, projeye ve probleme dayalı öğrenme, bilişsel çıraklık gibi metot ve stratejileri bunlardan bazılarıdır.

Yapılandırmacılık öğrenme öğretme sürecinin bütün boyutları hakkında çeşitli varsayımlara sahiptir. Ölçme değerlendirme konusunda da yapılandırmacılık alternatif değerlendirme diyebileceğimiz farklı bir anlayışı öne çıkarmaktadır. Geleneksel değerlendirmenin temelini oluşturan, bilginin zihinde tutulması ve onun standart testlerle ölçülmesi anlayışı yapılandırmacılık açısından son derece problemliler olarak algılanmaktadır. Yapılandırmacılık, ürün ve sonuca odaklanan bir değerlendirme yerine, öğrenme ve öğretmeyle birleştirilmiş sürece dayalı alternatif değerlendirmeyi benimsemektedir. Değerlendirme teknik bir faaliyet değil, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Değerlendirme birey hakkında hüküm vermekten ziyade ona yardım etmeyi amaçlayan yapılandırmacı bir süreç olarak algılanmaktadır. Yeni paradigmadaki çoklu gerçekler, öznellik ve bilginin yapılandırılmasına dair postmodern yaklaşım nedeniyle değerlendirme, ‘kesin olmayan ve kesin olması mümkün olmayan bir mesele olarak ele alınmaktadır. Buna göre değerlendirme için kullanılan araçlar, öğrencinin kafasının içindeki şeyi asla tam olarak ölçemez, sadece öğrencinin belli durumlarda ne yapabileceğine dair bazı şeyler söyleyebilir. Yeni değerlendirme modelinde dış kaynaklı kuralcı etkilerin azalmasının bir sonucu olarak, öğrenenlerin içsel mekanizmalarla kendilerini değerlendirmeleri önem kazanmıştır. Kısaca değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin dışında tutulmayan, onunla dinamik bir etkileşim içinde olan, öğrencilerin aktif olarak sürece katıldığı bir etkinlik olarak düşünülmektedir.

Yapılandırmacılığın gerek felsefi, gerekse öğrenme öğretme sürecine yönelik ortaya koyduğu temel fikirlerin din eğitimi ve öğretimi açısından incelenmesi son derece önemlidir. Çünkü yaklaşımın sınırlılıklarının ve fırsatlarının bilinmesi etkili bir

öğrenme ve öğretme süreci için gereklidir. Yapılandırmacılığın felsefi dayanaklarına bakıldığında din ve onun öğretimi ile ilgili olarak bazı problem noktalarını gündeme getirdiğini söyleyebiliriz.

Yapılandırmacılığın din eğitim ve öğretimi açısından en problemlili noktası onun felsefi alt yapısında yatmaktadır. Bu anlamda yapılandırmacılık post modern felsefenin temel varsayımlarını benimsemiş gözükmektedir. Gerçekliğin bireysel bilinç tarafından yapılandırıldığı kabul edilmesi; bilişin, kültürün ve dilin dışında bilinebilir bir ontolojik gerçekliğin reddedilerek görece bir anlayışın ön plana çıkarılması; çoğulculuk adına çoklu hakikatlerin onaylanması; bireyin tercihlerinin tartışılmaz olarak kabul edilerek her dilin ve kültürün ortaya koyduğu doğruluk ve gerçeğe eşit oranda değer atfedilmesi; bilginin bireylerin kültürel şartlarına bağlı olarak öznel deneyim, ön yargı, beklenti ve kavramlarına dayandırılması; yerelliğin gündeme getirilmesi yanında onun evrenselin karşısına yerleştirilmesi; dünyayı bütünüyle açıklama ve yönlendirme iddiasındaki bilgi, değer ve ideallerin hepsine meta anlatı olarak bakılması ve bunların anlamının kalmadığının belirtilmesi; evrene, insana ve topluma parçalı, bölük pörçük, sistemsiz ve belirsiz bir şekilde bakılması; nesnel doğrular yerine herkesin kendi yorumunun konulması gibi hususlar eğitim süreçleri ve öğretim programları açısından problemlili bir durum arz etmektedir.

Bütün bu problem noktalarından hareketle yapılandırmacılık ve din eğitimi öğretimi ilişkisine baktığımızda yapılandırmacı yaklaşıma göre din eğitim ve öğretimi meselesinin yeni bir durum olduğunu söylememiz gerekir. Yapılandırmacılığın göreceli bir bilgi anlayışını kabul ederek kişilere göre farklı hakikatlerin olabileceğini belirtmesi, hakikati kendilerinin temsil ettiği iddiasında olan dinler açısından bir sorun teşkil etmektedir. Bilginin göreceliliği, öznellik vurgusu gibi noktalar çoğulcu ve çok kültürlü bir yapıyı çağrıştırmaktadır. Dinin mutlak hakikati temsil ettiğini kabul etmeyen göreceli din anlayışı örnekleri ise dini çoğulculuğu gündeme getirmektedir. Geleneksel din eğitimi modellerinden ziyade çoğulcu din eğitimi modellerinin yapılandırmacılıkla daha uyumlu olduğu söylenebilir.

Konunun din eğitimi ve öğretimini ilgilendiren bir başka boyutu ise, din mensuplarının algılama ve yorumlarına göre değişmeyen belirli dini hakikatlerin varlığı

meselesidir. Dini inanç ve ilkelerin tarihsel süreçte farklı şekillerde yorumlandığı bir gerçektir. Ancak belirli bir dinde ona inanan insanların yorum ve deneyimlerinden bağımsız olarak herkes tarafından kabul gören temel dini esasların varlığının olmadığını iddia etmek, din mensupları açısından da kabul edilebilir bir durum değildir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımın din eğitimi ve öğretimine uygulanması üzerinde çok boyutlu değerlendirmeler yapmak gereği ortaya çıkmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme teorisinin din eğitim ve öğretimine uygulanmasında felsefi ve pedagojik zorluklar dikkate alınarak bu teorisinin yeniden düşünülmesi ve düzenlenmesinin gerekliliği söz konusudur. Bu çerçevede yapılandırmacı yaklaşıma göre bir din eğitim ve öğretiminde şu hususların üzerinde durulması teklif edilebilir:

- Din eğitim ve öğretiminde bilginin ve anlamın öğrenci tarafından yapılandırılmasına fırsat verilmeli, bu bilgi ve anlamı yapılandırırken öğrencilerin geçirmiş olduğu süreç ve bu sürecin kalitesi öncelenmelidir.

- Din eğitimi ve öğretiminde bilgi aktarma değil, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumları desteklenmeli, farklı söylem ve eylemlerine imkan tanınmalıdır.

- Din eğitimi ve öğretimi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve merakları ile ilişki kurup, onları takviye etmelidir.

- Din eğitimi ve öğretimi dinle ilgili olarak öğrencilerin kendi inanç ve değerlerini keşfedip geliştirebilmelerine ve eleştirel düşünebilmelerine izin vermelidir.

- Din eğitim ve öğretiminde öğrencilere düşüncelerini ve yorumlarını yapma fırsatı verilerek kendi kararlarını tanımlamaları istenmelidir.

- Bireylerin farklı dini inanç ve anlayışlara sahip olmasının doğal bir durum olduğu benimsenerek tarafsız olunmalı, ilişkilerde saygılı ve hoşgörülü bir yolun tercih edilmesine çalışılmalıdır.

- Çoğulcu bir yaklaşım din eğitim ve öğretimi için problem olmaktan çok bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

- Din eğitimi ve öğretiminde öğrencilerin hem kendi dini hem de diğer din ve inanç mensupları ile iletişim kurmasına imkan verilmelidir.

- Dinlerin veya inançların doktriner boyutlarından ziyade, inananların fert ve toplum içerisindeki deneyimleri üzerinde durulmalıdır.

- Öğrenenlere sunulan dini içerik ve kavramlar noktasında onların sahip oldukları ön ve öznel bilgi ve birikimlerini göz önünde bulundurmamak, onları farklı yorumlara sevk etmek, anlam zenginliği yakalamalarına katkı sağlamak işlevsel olarak kullanılmalıdır. Bunun yanında öğrenenlerin tüm farklı yorumlarına rağmen, öğretmenler tarafından yapılandırılmış alternatif yorum/lar sunulmalı ve bunlar üzerinde değerlendirmeler yapılmalıdır.

- Yapılandırmacı din eğitimi ve öğretimi, bütün öğrenenlerin ayrı inanç grupları olarak farklı mekanlarda değil, aynı öğrenme ortamında belirli bir din veya hakikat iddiasına ayrımcılık tanımayan, ‘belirli bir din veya inancı merkeze almayan (non-confessional)’ yaklaşımı benimsemelidir.

Yapılandırmacılık ve din eğitimi konusunda belirtmiş olduğumuz hususlar ışığında şu değerlendirmeyi yapmamız mümkündür: Yapılandırmacı öğretim uygulamaları ile yapılandırmacı epistemolojiyi telif etmenin büyük zorlukları bulunmaktadır. Çünkü gerçeklik, bilgi, öğrenme gibi kavramları açıklamaya çalışan gerek nesnelcilik ve gerekse yapılandırmacılık, bir strateji olmaktan ziyade, salt felsefelerdir. Bu bağlamda yapılandırmacılık sahip olduğu arka plan itibarıyla uygun şartlarda işe koşulabilecek tam bir öğretim stratejisi olarak kabul edilemez. Yapılandırmacılık daha çok dünyayı algılamaya dair temel bir felsefe olarak değerlendirilebilir. Her bir teorisinin sınırlılıklarının var olduğundan hareketle yapılandırmacılık tarafından dile getirilen uygulama ve önerilerin her bir alanın kendi özel koşulları göz önüne alınarak analiz edilmesi ve farklı teorilerden çoklu bir bakış açısı ile istifade edilmesi daha uygun bir yol olarak gözükmektedir.

Son yıllarda eğitimde yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programları da değişiklik göstermiştir. Bu bağlamda Türkiye’de 2004 yılından itibaren ilk ve ortaöğretimde bütün derslerle ilgili program değişikliklerine gidilmiş, DKAB dersleri de bu değişiklik kapsamında yeniden hazırlanmıştır. Araştırmamız çerçevesinde 2000-2006 yılları arasında uygulanan eski program ile 2006 yılında değişen ve 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programı değerlendirilmiştir. Eski ve yeni program; temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme çıktıları, öğrenme öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme gibi boyutları ile incelenmiştir. Öğretim programı değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar ve bazı öneriler şu şekildedir:

- Yeni program, eski programa göre oldukça detaylı ve sistematik bir program anlayışını yansıtmaktadır.

- Eski programda temele alınan herhangi bir yaklaşımdan söz edilmezken, yeni programda temele alınan yaklaşım açık bir şekilde ifade edilmiştir. Eğitimsel açıdan yapılandırmacılık, öğrenci merkezli yaklaşım ve çoklu zeka kuramının benimsendiği belirtilmekle birlikte, yeni programın yapılandırmacılığı temele aldığı iddiasının tam olarak gerçekleştiği söylenemez.

- Yeni programda dinbilimsel olarak mezheplerüstü, dinler açılımlı bir anlayışın benimsendiği ifade edilmektedir. Eski programda bu bağlamda dinbilimsel herhangi bir yaklaşıma değinilmemiştir. Dinbilimsel yaklaşımın uygulanabilme imkanının ise bazı soru işaretleri taşıdığını söylemek gerekir.

- Eski programda ünite ve konuların sınıflara göre dağılımında bir sistematik söz konusu değildir. Yeni programda ise öğrenme alanları getirilerek ünitelerin eşit şekilde dağılımı sağlanmıştır. Eski programda inanç ve ibadet ağırlıklı bir İslam öğretimi dikkat çekmektedir.

- Yeni program, ünite sayılarını azaltmasına ve öğrenme alanlarına göre eşit dağıtmasına rağmen içerik olarak büyük bir değişiklik içermemektedir.

- Yeni programda ünite isimlendirmelerinde bazı değişiklikler yapılmış, ‘Allah’a İnanıyorum’, ‘Ailem ve Din’ gibi isimlendirmeler daha tarafsız bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır.

- Yeni programda hedef davranışları çağrıştıran ifadeler yerine, kazanım ifadesi kullanılmış ve terminoloji öğrenci merkezilik ilkesine göre değiştirilmiştir.

- Yeni program ölçme değerlendirme açısından sonuçla birlikte süreç değerlendirmesini benimsediğini belirtmektedir. Ancak bu süreç değerlendirmesinin mevcut koşullarda gerçekleştirilebilme düzeyi konusunda bazı soru işaretleri söz konusudur.

- Eski ve yeni programda diğer dinlerin öğretimine bilimsel bir bakış açısıyla ve ötekileştirilmeden yer vermeye çalışılmıştır. Bu bağlamda din hakkında öğrenme modelinin benimsenerek bilgilendirmenin amaçlandığı söylenebilir.

- Öğrenme alanlarında eşit sayıda üniteye yer verilmesinin gerekliliği nedeniyle Hz. Muhammed öğrenme alanı ile Ahlak öğrenme alanındaki bazı konu ve kazanımların birbirini tekrar ettiği görülmektedir.

- Yeni programda temel beceriler, değerler ve kavramlardan bahsedilmesi ve bunların öğretimine yer verilmesi önemli bir yenilik olmasına rağmen, kavram ve değerlerin öğretim konusu olmaktan öteye geçmediği söylenebilir. Programda yeterli düzeyde uygulama ve örneklere yer verilmemiştir.

- Yeni programdaki etkinliklerin bir yenilik olarak değerlendirilmesi mümkün olsa da, bu etkinliklerin yeterli olduğu söylenemez. Bu bağlamda zengin etkinlik örneklerine ihtiyaç söz konusudur. Bunun yanında görsel ve işitsel yardımcı materyallerin hazırlanması da programın başarısı için gereklidir.

- Yeni programın uygulamada etkili olabilmesi için öğretmenlerin programın yapısı, felsefesi ve uygulanma süreçleri ile ilgili nitelikli hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Yeni DKAB Öğretim Programının çeşitli boyutları ile uygulamada ne düzeyde etkili ve başarılı olduğunu tespit edebilmek için görüşme tekniğine dayalı nitel bir araştırmaya da yer verilmiştir. Bu çerçevede genel olarak program ve hizmet için eğitim, programın temele aldığı yaklaşım, programın amaç ve kazanımları, içeriği, öğrenme öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin düşünceleri tespit edilmiştir. Programların belli aralıklarla değişmesi bir gereklilik olmakla birlikte, programları uygulamaya geçirecek olan öğretmenlerin istenilen niteliklere sahip olması son derece kritik bir noktadır. Öğretmenlerin programların temel yaklaşımını anlama ve gerektiği şekilde uygulama noktasındaki başarıları programların başarısı için son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin programla ilgili düşünceleri, uygulama noktasındaki deneyimleri ve motivasyonlarının incelenmesi önemli bir noktadır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen nitel araştırmadan elde edilen önemli bulgular kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

- Program değişikliği nedeniyle öğretmenlerin yaşadıkları endişelerin giderilmesi için ders kitaplarının içerik ve dil açısından yeterli hale getirilmesi, öğretmenlerin öğrenci merkezli ders işleme noktasındaki eski alışkanlıklarının değiştirilmesi, etkinliklerin ve yeni ölçme değerlendirme araçlarının kullanımında öğretmenlerin yaşadıkları sorunların giderilmesi, ayrıca yapılandırmacı yaklaşım açısından DKAB öğretiminin ne şekilde olabileceğine dair öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.

- Yeni program kapsamında yapılan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu çerçeveden daha nitelikli ve uygulama boyutlarını da içeren hizmet içi eğitimlere yer verilmelidir.

- Yeni programın gerek eğitimsel gerekse dinbilimsel yaklaşımlarının DKAB öğretimi açısından ne tür varsayımlar ortaya koyduğunun öğretmenlere daha iyi açıklanması gerekmektedir. Çünkü programın temele aldığı yaklaşımların din öğretimi açısından ne anlam ifade ettiği ve bunların nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenlerin kafalarında soru işaretleri bulunmaktadır.

- Yeni programın getirmiş olduğu kazanımlar öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılanmıştır. Ancak bazı ünitelerin öğrenci seviyesi açısından soyut ve ağır olduğu belirtilmiştir: Bunlar; 4. Sınıf “Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım”, 5. Sınıf “Allah İnancı”, 6. Sınıf “Kur’an-ı Kerim’in Temel Eğitici Nitelikleri”, 7.sınıf “Melek ve Ahiret İnancı” ile “Kur’an’da Akıl ve Bilgi”, 8. Sınıf “Kaza ve Kader”, “Zekat, Hac ve Kurban İbadeti” ve “İslam Düşüncesinde Yorumlar” üniteleridir. Bunun yanında özellikle Hz. Muhammed öğrenme alanındaki kazanımların diğer ünitelerin bazı kazanımları ile örtüştüğu, öğrenciler tarafından tekrar gibi algılandığı ve basit geldiği belirtilmiştir.

- Ahlak öğrenme alanlarındaki içeriğin soyut olması nedeniyle öğrenme öğretme sürecinde bazı zorluklar oluşturduğu görülmektedir. Ahlak konuları ile ilgili zengin etkinlik, materyal ve uygulama örnekleri geliştirilmelidir.

- Programın içeriği genel anlamda öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermekle birlikte özellikle öğrencilerin günlük hayatta duydukları ve merak ettikleri konuların program açısından yeterli düzeyde karşılanmadığı belirtilmektedir. Bu kapsamda cinler, melek ve ahiret inancı gibi gaybi ve uhrevi konularda, toplumda yaygın olan batıl inançlar, piyango, yılbaşı kutlama, doğum günü kutlama gibi güncel meselelerde öğrencilerin çok fazla öğrenme isteği söz konusudur. Bu tür konulara programda yer verilip verilmemesi noktasında öğretmenlerin fikir birliği söz konusu değildir. Ancak bu konuların nasıl işleneceğine dair öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere rehberlik yapacak bazı pratik bilgiler verilmesi düşünülebilir.

- Öğretmenler 6. Sınıftaki “Namaz İbadeti” ile 7. Sınıftaki “Melek ve Ahiret İnancı” ünitesini yoğun bulmaktadırlar. Bu ünitelerin içeriğinin yeniden düzenlenmesi veya yıllık ders saati içerisinde bu ünitelere daha fazla süre ayrılması bir çözüm olarak düşünülebilir.

- Öğretmenler programın içeriğinde İslam ve diğer dinlere dair verilen bilgileri yeterli görmektedirler. Programda farklı dini inanç ve anlayışlar konusunda ise yeterli bilgi olmadığı ve daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Son yıllarda

DKAB dersleri bağlamında gündeme gelen Alevilik konusuna programda daha fazla yer verilmesi noktasında öğretmenler olumlu bir tutum benimsemektedirler.

- Öğretmenlerin büyük bir kısmı DKAB programında Sünni-Hanefi bir İslam anlayışının öğretiminin yapıldığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında program tarafından ılımlı, barışçıl ve akılcı, temel dini bilgileri veren, suya sabuna dokunmadan ortadan bir İslam anlayışını benimseyen bir yaklaşım tercih edildiği de ayrıca belirtilmektedir.

- Öğretmenler yeni programa göre yazılan ders kitaplarının programın temel yaklaşımını yeterince yansıtmadığını, kitapların ticari kaygılarla hazırlandığını düşünmektedirler. Kitapların etkinlik ve görsellik açısından basit ve kalitesiz olduğuna vurgu yapılmaktadır.

- Yeni programın öğretmenlerin öğretmenlik rollerinde de programın yaklaşımlarına uygun olarak önemli bir farkındalık oluşturduğu ve hatta bazı değişiklikleri başardığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu bağlamda programın öngördüğü birçok uygulamaya yer verdiği anlaşılmaktadır.

- Yeni programla birlikte öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine dair memnuniyetleri de artmıştır. Ancak proje ve performans ödevleri nedeniyle öğrencilerde bıkkınlık olduğu, aktif öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, bununla birlikte çekingen öğrencilerin ise tamamen daha pasif kalmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Programa uygun bir öğrenme öğretme süreci sonunda daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği özellikle vurgulanmıştır.

- Programın uygulamada etkili olabilmesi için okullardaki materyal ve öğretim teknolojisi alt yapısının yeterli hale getirilmesi gerekmektedir.

- Sınıfların kalabalık olması, bazı ünite ve konuların yetiştirilememesi, bazı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması gibi hususlar öğretmenlerin uygulamadaki önemli problemleri arasında yer almaktadır. Bunların giderilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

- Yeni programın ölçme değerlendirme için önerdiği alternatif yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından olumlu karşılanmakla birlikte, daha çok klasik yöntem ve teknikleri tercih etmektedirler. Sınıfların kalabalık olması, süreç odaklı yöntem ve tekniklerin fazla zaman gerektirmesi, ciddi bir kırtasiye masrafının ortaya çıkması, değerlendirme sürecinin öğretmene büyük bir zahmet yüklemesi yeni yöntem ve tekniklerin tercih edilmemesinin en önemli nedenleri arasında yer almaktadır. Öğretmenler özellikle performans ödevlerinin zorunlu olmaktan çıkarılarak proje ödevleri gibi tercihe bırakılmasının daha faydalı olacağını belirtmektedirler.

Sonuç olarak yeni DKAB programı birçok boyutuyla yenilikler taşımaktadır ve öğretmenlerin önemli bir kısmı bunu olumlu karşılamaktadır. Ancak programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları problem alanları da söz konusudur. Bu konudaki eksikliklerin giderilmesi için program geliştirme çalışmalarında gerekli düzenlemelerin yapılması etkili bir DKAB öğretimi için önemli bir adım olacaktır.

EKLER

EK 1: Görüşme Formu ve Soruları

GÖRÜŞME FORMU

YENİ DKAB ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN ETKİLİLİĞİ

Tarih:

Saat:

Görüşmeci:

Merhaba benim adım Mahmut Zengin. Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi ve bu bağlamda İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri açısından Etkililiği üzerine bir doktora araştırması yapıyorum. Bir uygulayıcı olarak DKAB öğretim programı hakkındaki düşünce ve görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Bunun yanında araştırma çıktılarında isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Konuşmalarınızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri söylebiliriz.

Görüşmemizin yaklaşık 30-60 dakika arasında süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI:

1-Kişisel Bilgiler

Cinsiyet : Erkek Bayan

Mezun Olunan Üniversite: Yıl: Doğum Tarihi:
19.....

Meslekteki Kıdem:

Hangi lisans programını tamamlayarak öğretmen oldu:

Yüksek İslam Enstitüsü

İlahiyat Eski Lisans

İlahiyat Yeni Lisans + Tezsiz Yüksek Lisans

İlköğretim DKAB Öğretmenliği

Bölümü

Öğrenim durumu: Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

Lisans üstü Öğrenim Alanı:

2- Genel Olarak Program ve Hizmet-İçi Eğitim ile İlgili Sorular

- Programa dayalı bir öğretimin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
- Size göre DKAB dersleri açısından program değişikliği gerekli miydi? Neden?
- Program değişikliği nedeni ile endişeleriniz oldu mu? Oldu ise endişeleriniz nelerdir? Endişeleriniz devam ediyor mu?
- Yeni programı ne kadar tanıyorsunuz? DKAB programını incelediniz mi?
- Yeni DKAB programında hangi yaklaşım/lar temele alınmıştır?
- Temele alınan yaklaşım/lar DKAB program için uygulanabilir mi? Neden?
- DKAB ders programı kapsamında herhangi bir hizmet içi eğitime katıldınız mı; eğer katıldıysanız bu kursa ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Değişen program doğrultusunda kendinizi geliştirmek için bir çalışmanız oldu mu? Bu konuda neler yaptınız?

3- Programın Amaç ve Kazanımları ile İlgili Sorular

- ***Yeni DKAB Programının Amaçlarını Nasıl Değerlendiriyorsunuz?***
 - Mevcut DKAB programının amaçlarını incelediniz mi?
 - Ne tür yenilikler içeriyor? Yeterli buluyor musunuz?
 - Amaçları gerçekleştirilebilir görüyor musunuz?
- ***DKAB Programındaki Kazanımlara İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?***
 - Mevcut DKAB programının kazanımlarını incelediniz mi?
 - Kazanımlar açık ve anlaşılır mı? Kazanımların sayısı yeterli mi?
 - Kazanımlar öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenlenmiş mi?
 - Kazanımlarla ünite açılımları (alt başlıklar) tutarlı mı?
 - Kazanımlar mevcut koşullarda ne derece gerçekleştirilebilir? Gerçekleştirilemezse neden?

4- Programın İçeriği ile İlgili Sorular

- ***DKAB dersi öğretim programının içeriğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?***
 - İçerik, programın genel amaçlarıyla ne derece tutarlıdır?
 - Ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük var mı?
 - Ünite ve konular öğrenci seviyesine ne derece uygundur?
 - DKAB programının içeriği öğrencileri beklenen kazanımlara ulaştırması konusunda yeterli mi?

- İçerik ğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veriyor mu?
- İçerikle kazanımlar tutarlı mı?
- Genel olarak içeriğın boyutu hakkında ne düşünüyorsunuz (az-çok)?
- İçerikteki İslam, diğerk dinler ve farklı dini anlayışlar hakkındaki bilgileri yeterli buluyor musunuz? Neden?
- Sizce DKAB programı nasıl bir din (İslam) ğretimini esas alıyor?
- DKAB programı ile ders kitapları hakkında düşünceleriniz nelerdir? Ders kitapları programın yaklaşımını yerine getirmede ne derece başarılı?

5- ğrenme-ğretme Süreci ile İlgili Sorular

- ***DKAB Programında ğrenme-ğretme Sürecine İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?***
 - Programın ğrenme-öğretme sürecine yönelik sunduğuk bilgileri yeterli buluyor musunuz?
 - Programdaki etkinlikler ve açıklamaları incelediniz mi? Yeterli ve anlaşılır mı?
 - Programı uygulayabilmek için kaynakları yeterli buluyor musunuz?
 - Öğretmenlik rollerinizde hangi boyutlarda değışiklikler oldu?
 - Derste programın temele aldığı yaklaşıma göre etkinlikler uyguluyor musunuz? Ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
 - Programın ön gördüğük etkinlikleri uygulamada ne derecede gerçekleştirebiliyorsunuz?
 - Öğrencilerin mevcut program kapsamında öğrenme-öğretme sürecine karşı reaksiyonları nasıl? Öğrenci memnuniyeti açısından neler söyleyebilirsiniz?
 - Öğrencilerin ğrenme düzeylerinde bir farklılaşma oldu mu? Olduysa bunlar nelerdir?
 - Materyal ve ğretim teknolojisi alt yapısı yeterli mi?
 - Uygulamada yaşadığınız zorluklar nelerdir?
 - Okul yönetimi programın uygulanması için gerekli desteğik sağlıyor mu?

6- Ölçme-Değerkendirme ile ilgili Sorular

- ***DKAB programında Ölçme Değerkendirmeye İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?***

- Mevcut programda bahsedilen alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerini önemli buluyor musunuz? Bunları uygulama noktasında kendinizi yeterli buluyor musunuz?
- Derslerinizde uygulayabiliyor musunuz? Hangi yöntem ve teknikleri uyguluyorsunuz?
- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri kazanımları ölçmede ne derecede etkilidir?
- DKAB dersleri açısından bu teknikleri uygulanabilir görüyor musunuz?
- Programda ön görülen ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini ne derecede dikkate almaktadır?

KAYNAKÇA

- Airasian, P. W. (2000) *Assessment In The Classroom: A Concise Approach*. Boston: McGraw-Hill.
- Arslan, Ş. (2-3 Mart 2005) Din Eğitiminde Dünyada Uygulanan Modellere Toplu Bir Bakış. *Türk Milli Eğitim Sisteminde Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Ankara: Yarınlar İçin Düşünce Platformu. 198-213.
- Aslan, A. (2006). *Dinler ve Hakikat*. İstanbul: İSAM Yayınları.
- Ataizi, M. (2000). Durumlu Öğrenme. A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi* içinde. Ankara: Eğitim-Sen. 146-170.
- Ataizi, M. ve Şimşek, A. (15-16 Ekim 1998). Temel Eğitimde Durumlu Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi. *IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Atıcı, B. (10–12 Mayıs 2000). Yeni Bir Olanak: www ve Sosyal Oluşturmacılık. *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Çalışma: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 149-155.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, H. (2008). *Postmodern Çağda İslam ve Bilim*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Aydın, M. (2005). Paradigmanın Yeni Adı: Dinsel Çoğulculuk. M. Aydın (Ed.). *Hıristiyan, Yahudi ve Müslüman Perspektifinden Dinsel Çoğulculuk ve Mutlaklık İddiaları* içinde. Ankara: Ankara Okulu Yayınları. 15-50.
- Bayraklı, B. (1989). *İslam'da Eğitim*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Bayraklı, B. (2008). *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Meali*. İstanbul: Bayraklı Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (1997). *İbn Cemaat'dan Öğretmen ve Öğrencilere Öğütler*. İstanbul: İFAV Yayınları.

- Bayraktar, M. F. (2008). *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Beck, C. (1993). *Postmodernism, Pedagogy and Philosophy of Education*. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM. (20.01.2009).
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning For The 21st Century: Skills For The Future. *The Clearing House*, 83, 39–43.
- Bellefeuille, G. L. (2006). Rethinking Reflective Practice Education In Social Work Education: A Blended Constructivist and Objectivist Instructional Design Strategy For A Web-Based Child Welfare Practice Course. *Journal of Social Work Education*. 42, (1) 85-103.
- Bencze, J.L. (2004). *Constructivist Learning Theory*. <http://leo.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html> (25.08.2007).
- Bilge, F. (2004). Geşalt ve İnsancıl Yaklaşımında Öğrenme. B. Yeşilyaprak (ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi İçinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilgin, B. (1998). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Boudourides, M. A. (1998). *Constructivism and Education: A Shopper's Guide*. <http://www.math.upatras.gr/~mboudour/articles/constr.html>. (26.07.2007).
- Brooks, J.G. ve Brooks M.G (1997). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J. S., Collins, A. ve Duguid, P. (1989). Situated Cognition And The Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-41.
- Buhagiar, M.A. (2007). Classroom Assessment Within The Alternative Assessment Paradigm: Revisiting The Territory. *Curriculum Journal*, 18/1, 39–56.
- Can, T. (29.04.2006). Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri. Eğitimde Çağdaş Yönelimler-3: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyum Bildiriler Kitabı. İzmir: Tevfik Fikret Okulları. 282-288.
- Collins, A. (1988). Cognitive Apprenticeship And Instructional Technology. L. Idol ve B. F. Jones. (Ed.). *Educational Values and Cognitive Instruction*:

Implications For Reform içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 121-137.

Collins, A., Brown, J. S., ve Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching The Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, Learning, And Instruction: Essays In Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 453-494.

Crews, T., Biswas, G., Goldman, S. ve Bransford, J. (1997). Anchored Interactive Learning Environments. *Intl. Journal of AI in Education*, 8, 1-31.

Cush, D. ve Francis, D. (2001). Positive Pluralism to Awareness, Mystery and Value: A Case Study in Religious Education Curriculum Development. *British Journal of Religious Education*, 24/1, 52-67.

Çamdibi, H. M. (1994). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazali*. İstanbul: İFAV Yayınları.

Çamdibi, H. M. (2000). *Eğitim İlkeleri ve Rehberlik*. İstanbul: İFAV Yayınları.

Çamdibi, H. M. (2003). *Din Eğitiminde İnsan ve Hayat*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Çeçen, R. (2000). Vygotsky'nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilimsel Gelişime Katkıları. *Çukurova Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (19), 21-25.

Çınar, O., E. Teyfur ve M. Teyfur. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi. C.7, Sayı.11, 47-64.

Delilse, R. (1997). *How to Use Problem-Based Learning in the Classroom*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dougiamas, M. (1998). *A Journey Into Constructivism*. <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>. (25.08.2006).

Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Dunlop, J.C. ve Grabinger, R. S. (1996). Rich Environments For Active Learning in The Higher Education Classroom. B.G. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments* içinde. New Jersey: Educational Technology Publications. 65-82.
- Durmuş, S. (2001). Matematik Derslerinde Yapısalıcı Yaklaşımlar, *Etüt*, (6), 35-36.
- Effandi, Z. ve Zanaton I. (2006). Promoting Cooperative Learning in Science and Mathematics Education: A Malaysian Perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 3 (1), 35-39.
- Erdem, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniv. SBE.
- Ernest, P. (1995). The One and the Many. L. Steffe ve J. Gale (Ed.). *Constructivism in Education* içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995, 459-486.
- Felder, R.M. ve Brent, R. (2009). Active Learning: An Introduction. *ASQ Higher Education Brief*. 2 (4), 1-5.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırıcı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fosnot, C. (1992). Constructing Constructivism. T.M. Duffy ve D.H. Jonassen (Ed.). *Constructivism and The Technology of Instruction: A Conversation* içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 167-176.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. T. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi. Fosnot, C. T. (Ed). *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (Çev: Tekinarslan, E. ve Durmuş, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. 9-42.
- Gergen, K. (1995). Social Construction and the Educational Process. L. Steffe ve J. Gale (Ed.). *Constructivism in Education* içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 17-39.
- Glaserfeld, E. V. (1990b). "Environment and Education." L.P. Steffe ve T. Wood (ed.), *Transforming Children's Mathematics Education: International Perspectives* içinde. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 200-215.

- Glaserfeld, E. V. (1984). An Introduction to Radical Constructivism. P. Watzlawick (Ed.), *The Invented Reality* içinde, New York: W.W. Norton & Company. 17-40.
- Glaserfeld, E. V. (1987). Learning as a Constructive Activity. C. Janvier (Ed.). *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 3-17.
- Glaserfeld, E. V. (1989). Constructivism in Education. T. Husen ve N. Postlewaite (Ed.), *International Encyclopedia of Education* içinde. England: Pergamon Press. 162-163.
- Glaserfeld, E. V. (1990a). An Exposition of Constructivism: Why Some Like it Radikal. R.B. Davis, C. A. Maher ve N. Noddings (Ed.), *Monographs of the Journal For research in Mathematics Education* içinde. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. 19-29.
- Glaserfeld, E. V. (1992). Questions and Answers About Radical Constructivism. M.K. Pearsall (ed.), *Scope, Sequence, and Coordination of Secondary Schools Science* içinde, 169-182.
- Glaserfeld, E. V. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. L. Steffe ve J. Gale (Ed.). *Constructivism in Education* içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 3-16.
- Glaserfeld, E. V. (2007). Giriş: Oluşturmacılığın Yansımaları. Fosnot, C. T. (Ed). *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama Kitabı* içinde (çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 3-8.
- Grimmitt, M. (2000a). Contemporary Pedagogies of Religious Education: What Are They? M. Grimmitt (Ed.). *Pedagogies of Religious Education* İçinde. England: McCrimmon Publishing Co Ltd. 24-52.
- Grimmitt, M. (2000b). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-Thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education. M. Grimmitt (Ed.). *Pedagogies of Religious Education* İçinde. England: McCrimmon Publishing Co Ltd. 207-227.
- Hanley, S. (1994). *On Constructivism*. <http://www.towson.edu/csme/mctp/Essays/Constructivism.txt> (25.08.2007).
- Hein G. E. (1991), *Constructivist Learning Theory*, <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>. (26.07.2005).

- Herrington, J. ve Oliver, R. (1995). Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia. <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne95/smtu/papers/herrington.pdf>. (02.03.2002).
- Honebein, P. (1996). Seven Goals For The Design of Constructivist Learning Environments. B.G. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments* İçinde, New Jersey: Educational Technology Publications. 11-24.
- Hoover, W. A. (1996). *The Practice Implications of Constructivism*. SEDL Letter, 9 (3). <http://www.sedl.org/pubs/sedletter/v09n03/practice.html> (25.08.2007).
- Hull, J. (28-30 Mart 2001). Çoğulcu Demokratik Toplumlarda Din Öğretimi Üzerine Genel Değerlendirmeler. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar*. Ankara: MEB Yayınları. 43-51.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality*. England: Routledge Falmer, Tylor & Francis Group.
- Jacobs, G. M., Power, M. A. ve Loh, W. I. (2002). *The Teacher's Sourcebook For Cooperative Learning: Practical Techniques, Basic Principles, And Frequently Asked Questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jimarez, T. (2005). Does Alignment of Constructivist Teaching, Curriculum and Assessment Strategies Promote Meaningfull Learning? *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. New Mexico: New Mexico State University.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1999). *Learning Together And Alone*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jonassen, D H. (1991b). Objectivist vs. Constructivist: Do We need a New Philosophical Paradigm? *Educational Technology: Research and Development*, 39 (3), 5-14.
- Jonassen, D. (1991a). Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology*, 36 (9), 28-33.
- Jonassen, D.H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*. 34 (4), 34-37.
- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkası'nın Kökleri ve Evrimi: Örnek Bir Etkinlik. *Eğitim ve Bilim*, 34/ 151, 44-64.

- Kaymakcan, R. (2007a). Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 7 (1), 177-210.
- Kaymakcan, R. (2007b). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24/3, 307-320.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (1), 7-22.
- Kim, B. (2001). *Social Constructivism*. [http://www.coe.uga.edu/epltt/ Social Constructivism. htm](http://www.coe.uga.edu/epltt/SocialConstructivism.htm). (25.08.2007).
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 174-180.
- Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Lin, X., John, D.B., Cindy E.H., Ronald, J.K., ve Diğerleri. (1996). Instructional Design and Development of Learning Communities: An Invitation to a Dialogue. B. G. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments* içinde. New Jersey: Educational Technology Publications. 203-220.
- Liu, Q. ve Wang, X. (2009). The Anchored Instruction for Programming Courses: Cases, Tasks and Knowledge Transfer. *Proceedings of 2009 4th International Conference on Computer Science & Education*. 1549-1552.
- Lombardi, M. M. (2008). Making The Grade: The Role of Assessment in Authentic Learning. D. Oblinger (Ed.). *ELI Paper 1: 2008. Educause Learning Initiative*. 1-16.

- Love, M. S. (2005). Multimoilality of Learning Through Anchored Instrnctlon. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 48:4, 300-310.
- Matthews, M. R. (1992). *Old Wine in New Bottles: A Problem With Constructivist Epistemology*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/92docs/Matthews.HTM>. (26.07.2007).
- Matthews, M. R. (2000). Constructivism in Science and Mathematics Education. D.C. Phillips (ed.). *National Society for the Study of Education, 99th Yearbook* içinde, Chicago: University of Chicago Press. <http://wwwcsi.unian.it/educa/inglese/matthews.html> (20.02.2006).
- Mayer, R. (1996). Learners as Information Processors: Legacies and Limitations of Educational Psychology's Second Metaphor. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 151-161.
- McGrath, D. (2002). Getting Started With Project-Based Learning. *Learning & Leading With Technology*. 30/3. 42-45.
- McLellan, H. (1994). Situated Learning: Continuing The Conversation. *Educational Technology*. 34/10, 7-8.
- McMahon, M. (1997). *Social Constructivism and the World Wide Web - A Paradigm for Learning*. <http://www.curtin.edu.au/conference/ASCILITE97/papers/Mcmahon/Mcmahon.html>. (10.05.2006).
- Merrill, M.D. (1991). Constructivism and Instructional Design. *Educational Technology*, 31 (5), 45-53.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Murphy E. (1997). *Constructivism: From Philosophy to Practice*. <http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html>. (21.01.2006)
- Okumuşlar, M. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*. Konya: Yediveren Kitap.
- Özden, Y. (2008a). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2008b). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 3/1, 100-111.
- Perkins, D. (1999). Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*. November, 6-11.
- Peterson, M., Hasker, W., Reichenbach, B. ve Basinger, D. (2003). *Akıl ve İnanç: Din Felsefesine Giriş*. (Çev: Rahim Acar-Eylül 2006). İstanbul: Küre Yayınları.
- Philips, D.C. (1995). The Good, The Bad, and The Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24/7, 5-12.
- Prawat, R. S. ve Floden, R. E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. *Educational Psychologist*, 29 (1), 37-48.
- Reeves, T.C. ve Okey, J.R. (1996). Alternative Assessment For Constructivist Learning Environments. B.G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments* içinde. New Jersey: Educational Technology Publications. 191-202.
- Savery, J. R. ve Duffy, T.M. (1996). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. B.G. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments* İçinde New Jersey: Educational Technology Publications. 135-148.
- Seimears C. M. (2007). An Exploratory Case Study: The Impact of Constructivist-Based Teaching On English Language Learners Understanding of Science in a Middle School Classroom. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. USA: Kansas State University, Department of Curriculum and Instruction, College of Education.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)*. Ankara: PeGem Yayınları.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (2), 429-440.
- Skeie, G. (2002). The Concept of Plurality and Its Meaning for Religious Education. *British Journal of Religious Education*. 25/1, 47-59.
- Sözer, M. A. (2006). *Postmodernizm ve Eğitim*. <http://www.subjektif.com/makale/postmodernizm.htm> (20.01.2008).

- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), 115-139.
- Terry, D.R. (2007). Using The Case Study Teaching Method to Promote College Students' Critical Thinking Skills. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. New York: New York State University.
- Terry, D.R. (2007). Using The Case Study Teaching Method To Promote College Students' Critical Thinking Skills. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. New York: New York State University.
- Thanasoulas, D. (2002). *Constructivist Learning*. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>. (25.08.2006).
- Thomas, J.W. (2000). A Review of Research On Project-Based Learning. http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29. 1-41. (25.08.2007).
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosun, Cemal. (2002). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Voolley, N. N. ve Jarvis, Y. (2007). Situated Cognition And Cognitive Apprenticeship: A Model For Teaching And Learning Clinical Skills In a Technologically Rich And Authentic Learning Environment. *Nurse Education Today*. 27, 73-79.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Wilson, B.G. (1993). Constructivism and Instructional Design: Some Personal Reflections. M.R. Simonson ve K. Abu-Omar (Ed.). *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1993 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology* içinde. New Orleans, LA. Ames, IA: AECT, 1131-1149.
- Wilson, B.G. (1996). What is Constructivist Learning Environment? B.G. Wilson (Ed.). *Constructivist Learning Environments* New Jersey: Educational Technology Publications. 3-8.
- Wilson, B.G. (1997). The Postmodern Paradigm. C. R. Dills ve A. Romiszowski (Ed.). *Instructional Development Paradigms* içinde. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications. <http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/postmodern.html>. (10.05.2006).

- Winn, W. (1990). Some Implications of Cognitive Theory for Instructional Design. *Instructional Science*, 19, 53-69.
- Winn, W. (1993). Instructional Design and Situated Learning: Paradox or Partnership? *Educational Technology*, 33 (3), 16-22.
- Winn, W.D. (1991). The Assumptions of Constructivism and Instructional Design. *Educational Technology*, 31 (9), 38-40.
- Yager, R. (1991). The Constructivist Learning Model, Towards Real Reform in Science Education. *The Science Teacher*, 58 (6) , 52-57.
- Yanpar-Şahin, T. (2001). Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1/2, 463-482
- Yazır, Elmalılı M. Hamdi. (1992). *Hak Dini Kur'an Dili*. İstanbul: Azim Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, M.F. ve Kulikowich, J.M. (20-24 Nisan 1992). Anchored Instruction and Anchored Assessment: An Ecological Approach to Measuring Situated Learning. *The Annual Meeting of The American Educational Research Asssocation*. San Francisco, CA: American Educational Research Association.
- Zakari, M. I. (2005). Constructivism: Is it the Last Paradigm Shift Influencing Instructional Design? *Muslim Education Quarterly*. 22/1&2, 36-66.
- Zengin, M. (2008). Dünyada Bir Mesele Olarak İslam Dini Eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*. 3, 6-25.